



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



A Atitude dos Professores em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Escola e na Sala de Aula

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Júri:

- Presidente:

- Professora Doutora Maria Leonor Frazão Moniz Pereira da Silva

- Vogais:

- Professor Doutor António Fernando Boleto Rosado

- Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Luís Manuel Silva Ferreira

2012

Resumo

A escola inclusiva é aquela em que todos os alunos têm o direito de frequentar em situação de equidade. Este estudo exploratório pretendeu analisar as atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com deficiência visual (DV) na sala de aula, a aquisição das suas competências sociais e académicas e a atitude em relação às competências do professor.

Foi aplicado um questionário, construído para o efeito, a 114 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário: 72 participantes lecionavam em escolas de referência e 42 davam aulas em escolas de não referência.

39.5% dos professores foram favoráveis à inclusão permanente do aluno com DV na sala de aula, 71.9% optou pela inclusão em algumas aulas, tendo as restantes na sala de educação especial.

Dos participantes 73.7% demonstraram ter atitudes positivas em relação à aquisição das competências sociais do aluno com DV, 33.7% consideraram igualmente importantes as competências do professor, 29.9% concordaram com as competências académicas.

Lecionar ou não numa escola de referência para alunos com DV parece ter influenciado as respostas em relação às competências sociais e às competências do professor, tal como o nível de ensino e o tempo de serviço dos docentes.

Palavras-Chave: Deficiência visual, inclusão, atitudes, professores, alunos, escolas de referência, educação especial, ensino regular, turmas, sala de aula

Abstract

The inclusive school is one in which all students have the right to attend classes in a situation of equal opportunities. This exploratory study aims to analyse teachers' attitudes towards the inclusion of students with visual impairment in the classroom; to address students' social and academic competencies in view of those had by the teacher.

A specially devised questionnaire was passed to 114 teachers, working at primary and secondary levels. 72 participants were based in schools of reference and 42 in non-reference schools. 39.5% are in favour of the permanent inclusion of students with visual impairment in all classes, 71.9% think they should be included only in some classes, whilst attending the other classes within the context of special education.

73.7% of the participants showed positive attitudes towards the visually impaired students' acquisition of social competencies, 33.7% considered the teachers' competencies to be equally important, and 29.9% agreed to the academic competencies.

The answers on the relationship between social competencies and the teachers' competencies appear to have been influenced by whether the teachers belonged to a school of reference or not, as well as by the school level and by the teachers' teaching experience.

Keywords: Visual Impairment, inclusion, attitudes, teachers, students, reference schools, special education, regular education, classes, classroom

Agradecimentos

A realização deste estudo só se tornou possível graças à colaboração de várias pessoas e entidades que, de uma ou de outra forma, tornaram possível concluir esta dissertação em Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual, que iniciei em setembro de 2010. Se não tivesse tido a colaboração, a compreensão e a ajuda dessas pessoas e entidades, tornar-se-ia muito mais difícil chegar ao fim.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha orientadora, Professora Doutora Cristina Espadinha, não só pelos conhecimentos e rigor científico, mas sobretudo por ter acreditado em mim, pela disponibilidade, conselhos, sugestões e orientações que me foi dando ao longo da orientação desta dissertação.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à minha esposa não só pelo apoio que me deu, mas pela paciência que teve, uma vez que muitas vezes tive de despende de muito tempo para estar só a elaborar esta dissertação e para me deslocar a diversos locais para este fim.

Gostaria ainda de agradecer à coordenação deste mestrado, por ter tornado possível a sua existência e a todos os professores que tive nas diversas Unidades Curriculares no primeiro ano deste curso de mestrado. Ao longo desse ano, julgo que cresci em diversos domínios, ficando a conhecer muito sobre a reabilitação da deficiência visual e um pouco sobre a investigação científica.

Por fim, gostaria de agradecer às direções das escolas que me permitiram recolher inquéritos, sem os quais não poderia ter feito este trabalho e a todos os professores que de forma generosa se dignaram voluntariamente a participar neste estudo, preenchendo o questionário.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	i
AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE GERAL	III
Índice de Tabelas	iv
Lista de abreviaturas	vi
1 INTRODUÇÃO	1
2 AS ATITUDES	2
2.1 Conceito de atitude	2
2.2 Medição das atitudes	3
2.3 Formação e Mudança de Atitudes	4
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
3.1 A inclusão em Portugal	7
3.2 Formação de professores e educação inclusiva	9
3.3 A Deficiência Visual e a inclusão	10
4 A ATITUDE DOS PROFESSORES PERANTE A INCLUSÃO	12
4.1 A atitude dos docentes em relação aos alunos com NEE	12
4.2 A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com DV	16
5 ESTUDO EMPÍRICO	20
5.1 A problemática	20
5.2 Objetivos	21
5.3 Método	21
5.3.1 O instrumento	21
5.3.1 Caracterização das variáveis	23
5.4 Condicionantes do estudo	27
5.5 Amostra	27
5.5.1 Caracterização das escolas participantes no estudo	28
5.5.2 Identificação dos docentes	28
5.6 Apresentação e discussão dos resultados	31
5.6.1 Categoria 1 – Formas de inclusão dos estudantes com DV	31
5.6.2 Categoria 2 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – socialização do aluno	33

5.6.3 Categoria 3 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – competências académicas do aluno	36
5.6.4 Categoria 4 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – competências do professor	38
5.6.5 Categoria 5 – Aspetos referidos pelos professores como podendo contribuir para a inclusão do aluno com DV na sala de aula	41
5.6.6 Categoria 6 – Aspetos referidos pelos professores como podendo dificultar a inclusão do aluno com DV na sala de aula	43
5.7 Discussão dos resultados	45
6 CONCLUSÃO	50
6.1 Limitações e recomendações	52
7 BIBLIOGRAFIA	53
7.1 Legislação Consultada	58
ANEXOS	59
Anexo 1 – Inquérito sobre inclusão de alunos com deficiência visual	60
Anexo 2 – Autorização da DGIDC	64
Anexo 3 – Tratamento estatístico da categoria 1	66
Anexo 4 – Tratamento estatístico da categoria 2	69
Anexo 5 – Tratamento estatístico da categoria 3	70
Anexo 6 – Tratamento estatístico da categoria 4	71

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Classificação dos níveis de DV segundo OMS (2010)	11
Tabela 2 – Distribuição da amostragem por estabelecimento de ensino	28
Tabela 3 – Frequências relativas e absolutas de género por tipo de escola	28
Tabela 4 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação à idade dos docentes por tipo de escola	28
Tabela 5 – Frequências relativas e absolutas da distribuição em relação a ter lecionado mais anos em Leiria ou fora de Leiria por tipo de escola	29
Tabela 6 – Frequências relativas e absolutas da distribuição do grau académico dos docentes por tipo de escola	29
Tabela 7 – Frequências relativas e absolutas da distribuição do(s) nível(is) de ensino em que os docentes lecionam por tipo de escola	29
Tabela 8 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação aos anos de serviço de docência por tipo de escola	30
Tabela 9 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que tiveram ou não alunos com DV por tipo de escola	30

Tabela 10 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação ao total de alunos com DV de cada docente por tipo de escola	30
Tabela 11 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que têm ou não contato frequente com pessoas com DV por tipo de escola	31
Tabela 12 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que têm ou não formação no atendimento a alunos com DV por tipo de escola	31
Tabela 13 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes pelo tipo de formação no atendimento a alunos com DV por tipo de escola	31
Tabela 14 – Frequências relativas e absolutas da opinião dos docentes sobre as diversas formas de inclusão e a pro-atividade da escola em relação à inclusão dos alunos com DV (N = 114)	32
Tabela 15 – Relações identificadas pelo teste de <i>Mann-Whitney</i> e Qui-Quadrado no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria “Formas de inclusão dos estudantes com DV”.	33
Tabela 16 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas das atitudes em relação à socialização do aluno	34
Tabela 17 – Relações identificadas pelo teste de <i>Mann-Whitney</i> e pelo teste do coeficiente de correlação de <i>Sperman</i> no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria de socialização do aluno	35
Tabela 18 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas das atitudes em relação às competências acadêmicas dos alunos com DV.	36
Tabela 19 – Relações identificadas pelo teste de <i>Mann-Whitney</i> e coeficiente de correlação de <i>Sperman</i> no cruzamento das variáveis de caracterização e as variáveis da categoria competências acadêmicas do aluno com DV.	38
Tabela 20 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas e relativas das atitudes em relação às competências do professor.	39
Tabela 21 – Relações identificadas pelo teste de <i>Mann-Whitney</i> e teste de <i>Sperman</i> no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria “competências do professor”.	41
Tabela 22 – Frequências relativas e absolutas dos aspetos referidos pelos docentes como podendo contribuir para a inclusão do aluno com DV na sala de aula	42
Tabela 23 – Relações estatísticas relevantes entre os aspetos que os docentes referiram como contribuindo para a inclusão do aluno com DV nas aulas e os fatores de caracterização desses docentes	43
Tabela 24 – Frequências relativas e absolutas dos aspetos que podem dificultar a inclusão do aluno com DV na sala de aula.	44
Tabela 25 – Relações estatísticas relevantes entre os aspetos que os docentes referiram como dificultando a inclusão do aluno com DV nas aulas e os fatores de caracterização desses docentes.	45

Lista de abreviaturas

BV	Baixa Visão
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DGIDC	Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular
DV	Deficiência Visual
EUA	Estados Unidos da América
EE	Educação Especial
ICD.10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
WHO	World Health Organization

1 Introdução

A educação remonta ao início da humanidade e inicia-se logo após o nascimento de uma criança. A escolarização de crianças e jovens remonta a civilizações antigas mas era restrita a uma pequena minoria. Nos últimos séculos começou a generalizar-se sobretudo em alguns países da Europa e da América do Norte.

Tal como refere o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 a educação passou a ser um direito de todos os seres humanos. Em 1975, o número 6 da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência referiu a educação como um dos direitos destas pessoas. Segundo o número 1 do artigo 26.º da Lei portuguesa n.º 38/2004, compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar entre outras a habilitação da pessoa com deficiência.

O decreto-lei n.º 3/2008 veio estabelecer as medidas conducentes à frequência da escola, num contexto inclusivo, por parte das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Uma das medidas previstas no referido diploma foi a criação das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão. Assim a função dessas escolas é promover a inclusão do aluno cego ou com baixa visão na escola e nas turmas regulares, no entanto para que essa inclusão seja possível, são necessárias, entre outros aspetos, a existência de atitudes positivas por parte dos docentes do ensino regular. Tendo em conta, a especificidade das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão É esperado que a atitude dos docentes que lecionam nesses estabelecimentos de ensino seja mais positiva do que a atitude dos docentes das escolas de não referência.

No entanto, a identificação das atitudes dos docentes do ensino regular, exige uma ampla investigação, a qual só se torna possível com a participação de docentes que à data da pesquisa lecionavam em escolas de referência e em escolas de não referência. Para iniciar essa investigação, uma pergunta se depara: quais as atitudes dos professores do ensino regular, dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em relação à inclusão na escola e na sala de aula regular de alunos com deficiência visual (DV)?

A resposta a esta questão permitirá caracterizar as atitudes e na sequência desta caracterização determinar os fatores que as poderão influenciar. As atitudes dos docentes são importantes, na medida em que elas poderão influenciar a relação que se estabelece entre os professores e o aluno com DV, o que pode mesmo influenciar a qualidade da inclusão do aluno com DV e a aquisição das suas competências sociais e académicas.

Para que se possa realizar este trabalho de investigação é necessário em primeiro lugar abordar os conceitos ligados às atitudes, à problemática da inclusão e formação e competências do professor. Em segundo lugar é necessário apresentar diversos estudos internacionais sobre as atitudes dos docentes do ensino regular em relação aos alunos com NEE em geral e aos alunos com DV em particular.

Finalmente, é necessário definir um método de investigação, no qual conste os objetivos, a construção do instrumento para recolha de dados, a definição das variáveis e o seu tratamento e a apresentação e discussão dos resultados. A intenção deste trabalho é contribuir para a investigação científica, podendo ainda servir como referência técnica e social relativamente à questão da inclusão de alunos com DV nas escolas de referência e a determinação das atitudes dos docentes em relação à inclusão de alunos com esta deficiência.

2 As atitudes

Neste capítulo ir-se-á expor sumariamente o conceito de atitude, bem como os processos de medição, a formação e a mudança de atitude.

2.1 Conceito de atitude

O que é uma atitude? Quais são as suas características? Que tipos de atitudes existem? Segundo Lima (2010), o conceito de atitude é um dos conceitos mais antigos da Psicologia Social.

Numa fase inicial as atitudes fizeram a ponte entre as disposições individuais e as ideias socialmente partilhadas, depois as suas formas de avaliação serviram para dar identidade à Psicologia Social (Lima, 2010).

Maio e Haddock (2009) definiram atitude como uma associação presente na memória entre um objeto de atitude e a sua avaliação favorável ou desfavorável. Eagly e Chaiken (1993b) definiram atitude como sendo uma tendência psicológica expressa através da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favor ou desfavor.

As atitudes formam-se com base em tendências psicológicas, as quais se referem ao estado interno de um indivíduo, expressando-se de três formas diferentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Eagly e Chaiken, 1993b). Segundo as mesmas autoras, a avaliação refere-se às modalidades de resposta avaliativa: cognitiva, afetiva e comportamental. Quando uma tendência de resposta se estabelece a pessoa tem uma atitude formada em relação a um objeto; além disso, uma representação mental de uma atitude pode ser armazenada na memória, podendo ser ativada pela presença do objeto da atitude ou de ideias relacionadas com ela.

As modalidades de resposta, para Eagly e Chaiken (1993b) e Lima (2010), podem ser cognitivas ou seja aquelas que são dadas por pensamentos, ideias, opiniões e crenças que ligam o objeto de uma atitude aos seus atributos e consequências, exprimindo uma avaliação mais ou menos favorável. Ou podem ser respostas avaliativas afetivas, que se referem a emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude. Já respostas avaliativas comportamentais, para estes autores, dizem respeito a comportamentos ou a intenções comportamentais, nas quais as atitudes se podem manifestar.

A tendência avaliativa de uma atitude parte do pressuposto que a atitude é um estado avaliativo que é antecedido por certas classes de estímulos e é seguida por determinadas classes de respostas avaliativas, as quais possuem polaridade positiva e negativa e variam de intensidade: de extremamente positivo a extremamente negativo passando por um ponto neutro (Eagly e Chaiken 1993b).

Ao longo deste estudo ter-se-á em conta a definição de Eagly e Chaiken (1993b), não só por ser um dos conceitos de referência usados na investigação, mas sobretudo por esta definição identificar atitude como uma disposição para avaliar com um certo grau de favor ou desfavor, porque será esse o objetivo deste estudo: as atitudes que os professores fazem da inclusão de alunos com DV.

2.2 Medição das atitudes

As atitudes estão sempre presentes em todas as relações que um indivíduo estabelece com o exterior. Essas relações são observáveis, tornando-se objeto de medição a qual poderá ser feita de diversas formas. No caso da medição de atitudes, tendo em conta as respostas cognitivas, são utilizadas escalas de atitudes. Em relação à medição de atitudes através de respostas afetivas e comportamentais não é possível usar as escalas de atitudes, porém existem outros métodos para as medir.

A forma mais direta de aceder ao conteúdo cognitivo das atitudes de um indivíduo é através da autodescrição do posicionamento individual (Lima, 2010). No entanto, esse posicionamento individual difere de indivíduo para indivíduo, porque o atributo que cada indivíduo dá a um objeto é diferente (Himmelfarb, 1993). Para o mesmo autor, para se identificar os diferentes atributos que os indivíduos atribuem a um objeto é necessário uma unidade de medida, a qual pode ser arbitrária e formar uma escala, dando origem às escalas de atitudes.

Estas escalas podem ser psicofísicas, aquelas que servem para examinar a relação existente entre os atributos de um estímulo físico e as sensações psicológicas que esse estímulo produz (Himmelfarb, 1993). Para o referido autor o dimensionamento psicofísico envolve o mapeamento de uma dimensão psicológica.

Um exemplo de escala psicofísica é a escala intervalar de Thurstone (1928) que caracteriza a atitude do sujeito através do seu posicionamento face a estímulos previamente cotados. Segundo o referido autor o processo de medição que está na base é o modelo psicofísico, porque se procura estabelecer uma relação entre os atributos do mundo físico e as sensações psicológicas que estes produzem. A escala de atitudes de Thurstone (1928) consiste num conjunto de frases (estímulos) acerca de uma variável da atitude das quais o sujeito irá assinalar apenas aquelas com as quais concorda. Deste modo, pretende-se obter uma escala graduada em que os estímulos ou frases escolhidos correspondem à maior diversidade possível das posições, o que é feito através do trabalho de cotação das frases por um grupo de juizes.

A partir dos métodos mentais e dos testes psicológicos surgiram as escalas psicométricas, as quais diferem das escalas psicofísicas, por não existirem estímulos físicos a determinar as sensações psicológicas (Himmelfarb, 1993). Segundo o referido autor, nestas escalas, cada indivíduo responde a um conjunto de itens, cada um dos quais pretende avaliar um atributo. As informações mais precisas sobre o atributo vão sendo obtidas à medida que o número de itens do teste aumenta. A média das pontuações dos diversos itens fornece indicações sobre a posição da pessoa em relação ao atributo.

Um exemplo de escala psicométrica para a medição das atitudes é a *escala de Likert* de 1932. Esta escala é caracterizada, pelo autor, por não existir nenhum escalonamento dos estímulos, mas por a resposta do indivíduo a localizar diretamente como atitude, ou seja, é dado um conjunto de frases, e em relação a cada uma delas, o indivíduo vai atribuindo o seu grau de concordância.

Na construção de uma *escala de Likert*, à resposta a uma frase é atribuído um dado valor; se um indivíduo concorda com a frase, é atribuído o valor cinco e se tem uma posição desfavorável é atribuído o valor um, podendo construir-se uma escala, cuja cotação é invertida. Numa *escala de Likert*, a medição de uma atitude do indivíduo é dada pela posição que ele toma em relação ao conjunto das frases, ou seja, a cotação final corresponde à soma dos valores atribuídos a todas as frases.

Uma *escala de Guttman* ou cumulativa combina os modelos psicofísico e psicométrico, é gradativa e obedece ao princípio da unidimensionalidade, isto é, em relação a um item um sujeito ao aceitar um nível da escala, aceita também todos os seus níveis inferiores (Himmelfarb, 1993). Segundo o mesmo autor e Lima (2010), na construção destas escalas devem-se procurar temáticas muito restritas e com um conteúdo repetitivo de forma a garantir a unidimensionalidade da escala.

O diferenciador semântico é uma escala de atitudes que surgiu no final dos anos cinquenta e tinha por objetivo clarificar o processo de linguagem, mais especificamente o processo de atribuição de significados (Lima, 2010). Conforme Himmelfarb (1993) e Lima (2010) pressupõe-se que o significado de uma palavra é um ponto num espaço semântico definido por adjetivos bipolares, ou antónimos.

No diferenciador semântico pretende-se encontrar grandes eixos para caraterizar o significado dos conceitos utilizados, procurando, para tal obter uma amostra diversificada de dimensões que são transformadas em escalas bipolares de sete pontos, entre menos três e três, de modo a poderem definir um espaço heterogéneo de palavras (Himmelfarb, 1993 e Lima, 2010).

Ainda segundo Himmelfarb, (1993), as intercorrelações entre determinados pares de adjetivos e as análises fatoriais efetuadas sobre estas matrizes de correlações mostram que o significado se organiza em torno de três dimensões: avaliativa, é aquela que explica a maioria da variância das respostas, junta adjetivos como bom/mau; potência é aquela que é composta por pares de adjetivos como grande/pequeno; atividade é composta por pares como ativo/passivo.

Nos comportamentos não-verbais, as atitudes são identificadas através de sinais posturais, do aumento ou diminuição da pupila, quando não existe variação na intensidade de luz e das expressões faciais (Lima, 2010). Ainda de acordo com esta autora existem estudos ligados à persuasão, segundo os quais os movimentos espontâneos da cabeça constituem um bom indicador do grau de concordância da assistência em relação à comunicação.

No entanto estas observações são de origem fisiológica e de difícil observação, por esse facto surgiu uma forma de medir a corrente galvânica da pele – mudança na condutibilidade elétrica da pele devido à atividade diferencial das glândulas sudoríferas - a qual consiste em aplicar uma corrente elétrica muito fraca entre dois elétrodos ligados à palma da mão, para medir as mudanças psicofísicas provocadas pelos afetos (Lima, 2010). A mesma autora refere ainda que o sujeito também pode ir descrevendo as suas emoções face a um objeto.

Nas medidas não obstrutivas, os comportamentos que revelam atitudes são observáveis através de observações feitas em meio natural e que passam despercebidas aos sujeitos (Lima, 2010). A mesma autora refere experiências feitas com cartas ou postais perdidos destinados a determinadas entidades políticas ou defensoras de uma causa e cuja resposta dos cidadãos seria endereçada a um local criado para o efeito. Desta forma, ficar-se-ia a conhecer a atitude dos indivíduos de um determinado local.

2.3 Formação e Mudança de Atitudes

O que permite a formação das atitudes? As atitudes poderão sofrer mudanças? O que torna possível essas mudanças? De que forma se poderão formar ou mudar as atitudes?

O modo como as pessoas adquirem informação sobre os objetos de atitude permite-lhes formar e modificar as atitudes (Eagly e Chaiken, 1993a).

A teoria da dissonância cognitiva refere-se à mudança de atitudes como resposta a dissonância (Lima, 2010). A mesma autora baseia-se nas definições de Festinger que na década de cinquenta do século XX, considerou cognição como sendo constituída por pensamentos, crenças, atitudes e comportamentos conscientes dos indivíduos e dissonância a existência simultânea de várias cognições que não se ajustam entre si, isto é, a presença de uma cognição implica a presença do contrário da segunda cognição.

O efeito da comunicação persuasiva não é imediato (Lima, 2010). Segundo Eagly e Chaiken (1993b); Lima (2010); Maio e Haddock (2009) a influência da comunicação persuasiva na formação e mudança de atitudes começaram por ser comprovados por uma investigação conduzida na Universidade de Yale nos EUA por um grupo de investigadores liderados por Hovland, após a Segunda Guerra Mundial. Esta investigação permitiu concluir que as variáveis independentes influenciam o ato de persuasão diretamente sobre as tendências das pessoas para aceitarem as mensagens e indiretamente influenciam dois processos causais anteriores: a atenção e a compreensão.

Entre 1968 e 1972 McGuire fez uma interpretação de processamento da informação oriunda da persuasão explícita em cinco etapas sucessivas e indispensáveis para permitir o processamento da informação (citado por: Eagly e Chaiken, 1993a e Lima, 2010). Para este autor a primeira dessas etapas é a atenção da audiência à mensagem para que possa haver persuasão; a segunda etapa é a compreensão da mensagem por parte da audiência, porque a persuasão só é possível após a compreensão dos argumentos e a identificação do significado da mensagem; na terceira etapa, a audiência tem de aceitar a mensagem, concordando com as conclusões apresentadas; a quarta etapa é a retenção na memória da mudança de atitude e na quinta etapa a mudança de atitude tem de ter consequências comportamentais, é a fase da ação.

Em 1972 McGuire juntou a atenção e compreensão em uma etapa única que passou a designar por receção da mensagem, passando a ser uma variável mediadora no processo de persuasão, facto comprovado em contextos laboratoriais (referenciado em Eagly e Chaiken, 1993a).

Existem duas teorias que permitem a mudança de atitude: a teoria do processo e a teoria do processo combinatório (Eagly e Chaiken, 1993a). Conforme estas autoras as teorias do processo foram desenvolvidas como modelos de persuasão e assentam em descrições qualitativas dos processos cognitivos envolvidos na aceitação de comunicações persuasivas. Estas teorias, as crenças e atitudes formam-se e mudam sempre que as pessoas recebem mensagens verbais complexas defendidas globalmente por um ou mais argumentos destinados a apoiar essa posição (Eagly e Chaiken, 1993a). Segundo as mesmas autoras, um modelo combinatório é aquele que fornece descrições quantitativas específicas da maneira como as pessoas combinam os elementos da informação e recorrem às suas cognições anteriores com vista a formar ou a alterar as suas crenças ou atitudes.

3 A Educação Inclusiva

Antes de se poder falar de atitudes que os professores têm em relação à inclusão de alunos com NEE em geral e de alunos com DV em particular na escola e na sala de aula, deve ter-se em conta o conceito de inclusão e os seus princípios fundamentais. Desta forma, educação e inclusão e a sua relação são tratadas neste capítulo.

A educação é um processo de aprendizagem e de mudança que ocorre num aluno através do ensino e das experiências a que ele é exposto (Correia, 1991). A educação é condicionada pela geografia, história, cultura e política de um país (Ainscow, 2011).

O ensino é uma das componentes essenciais da aprendizagem de um aluno (Correia, 2010). Para este autor quanto maiores forem as dificuldades de um aluno e do ambiente onde ele interage, mais exigente é a tarefa de todos os que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem.

No processo de ensino/aprendizagem além do papel dos pais, professores e educadores, em alguns casos, poderão ser necessários outros recursos humanos (professores com funções específicas, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, médicos) de modo a tornar as respostas educativas mais eficazes, ou seja, para além dos recursos normais necessários ao processo educativo, existem recursos adicionais que de uma forma interdisciplinar irão permitir um ensino planeado, orientado para a satisfação das necessidades específicas dos alunos com NEE (Correia, 2010). O conjunto destes recursos especializados que dão apoio aos alunos com necessidades específicas com vista a maximizar o seu potencial constitui os serviços de educação especial (EE) (Correia, 2010).

Os alunos com NEE são aqueles, que frequentam a escola regular, mas que por terem determinadas condições específicas (autismo, surdo cegueira, deficiências sensoriais ou motoras perturbações emocionais graves, problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, multideficiência e problemas graves de saúde) podem precisar dos serviços de EE para facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e social (Correia, 2010).

Ainda segundo Correia (2010), o direito ao acesso do aluno com NEE à classe regular e ao curriculum comum, possibilitando-lhe o conjunto de serviços adequados às suas características e necessidades, constituem a educação inclusiva.

A educação inclusiva é aquela em que todas as crianças e jovens, independentemente do género, nacionalidade, cultura, etnia, comunidade linguística, religião, situação económica, deficiência, dificuldades de aprendizagem e sobredotação têm direito a frequentar a escola regular da sua localidade em equidade com os restantes alunos (Ainscow, 2003; Ainscow, Booth e Dyson, 2006; Martin e González-Gil, 2011; Unesco, 1994).

O conceito de educação inclusiva tem modificado a filosofia da educação de todos os alunos, incluindo a dos alunos com NEE (Correia e Martins, 2002). Estes autores baseiam-se num conjunto de princípios dos quais se destacam (Correia e Martins, 2002, p. 9):

- todos os alunos, independentemente da sua etnia, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem,

- estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito de ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
 - todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
 - todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
 - todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;
 - todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participarem em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
 - todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e semelhanças existentes entre os seres humanos.

A intenção da educação inclusiva é transformar os diversos sistemas educativos de modo a darem resposta à diversidade dos alunos (UNESCO, 2005). Esta diversidade deve ser um desafio e um enriquecimento e não um problema dos sistemas educativos.

A inclusão não é estática, está sempre em movimento, na medida em que se trata de um processo que pretende responder à diversidade (Ainscow e Booth, 2008; UNESCO, 2005).

Para que uma escola se possa tornar inclusiva, é necessário existir comunicação entre os vários funcionários e respeito entre si e pelos alunos (Carrington e Elkins, 2002). Para estes autores os professores terão de se libertar da organização escolar e das suas práticas tradicionais, a fim de poderem colmatar a lacuna existente entre a cultura, a política e a prática inclusiva.

3.1 A inclusão em Portugal

Em Portugal, existe legislação diversa, com destaque para o Decreto-Lei 3/2008 que define a forma de os alunos com NEE frequentarem a escola regular.

O Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto Não define o conceito de alunos com NEE referindo-se apenas e de forma genérica no preâmbulo a alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem. Ainda no seu preâmbulo refere-se à existência de uma escola para todos.

Este Decreto-Lei estabelece as condições do regime educativo especial que consiste na adaptação das condições necessárias para que possa existir o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE nos ensinos Básico e Secundário do sistema público de educação. O objetivo deste diploma é permitir uma aproximação entre as condições de frequência dos alunos com NEE e as condições de frequência dos restantes alunos.

Os artigos 3.º a 11.º identificam as condições específicas do regime educativo especial, das quais se destaca: equipamentos especiais de compensação, os quais se dividem em material didático especial e os dispositivos de compensação onde se incluem os equipamentos informáticos adaptados e os auxiliares óticos; adaptações materiais – barreiras físicas e próteses; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de turmas – estabelece o máximo de vinte alunos para

turmas que incluam alunos com NEE, além disso, cada turma não pode ter mais de dois alunos com NEE, salvo em casos fundamentados; apoio pedagógico acrescido e ensino especial – sempre que sejam necessários procedimentos pedagógicos que reforcem a autonomia individual do aluno com NEE.

O ponto 5.4. do despacho n.º 14026/2007 de 3 de julho continua a determinar para a formação de turmas que incluam alunos com NEE, um máximo de vinte alunos por turma e no máximo dois alunos com NEE por turma. Este despacho tem sido sucessivamente alterado, sendo o despacho mais recente o n.º 5106-A/2012 de 12 de abril, que mantém o mesmo princípio para a formação de turmas que incluam alunos com NEE.

O decreto-lei n.º 3/2008 vem definir os apoios especializados a prestar em todos os níveis de ensino não superior dos setores público, privado e cooperativo aos alunos com NEE de carácter permanente, de forma a tornar a escola inclusiva capaz de acolher e manter na comunidade educativa estes alunos. O n.º 2 do artigo 21.º define como finalidade da educação especial tornar a escola inclusiva do ponto de vista social, académico, autonomia, estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma preparação para a vida ativa.

No preâmbulo e no artigo 1.º deste decreto-lei os alunos com NEE são aqueles que têm limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida decorrentes de alterações ao nível funcional ou estrutural de carácter permanente.

O artigo 4.º do decreto-lei n.º 3/2008 refere que os alunos com NEE de carácter permanente possam participar ativamente dos grupos ou turmas e na comunidade educativa, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos adequações no funcionamento e organização do processo de ensino/aprendizagem. Para garantir essas adequações são criadas por despacho ministerial uma rede de agrupamentos de escola e escolas não agrupadas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e uma rede de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de referência para os alunos com DV concentram os alunos cegos e com baixa visão de um ou vários concelhos, tendo em conta a sua localização e a rede de transportes existente, tal como o definido no art.º 24 do decreto-lei n.º 3/2008. A alínea 3.ª do referido artigo, enumera os objetivos destes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, dos quais se podem destacar: a observação e avaliação visual; o ensino e aprendizagem do sistema braille e das suas diferentes grafias; ensinar e assegurar a utilização de meios informáticos adequados; garantir o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade; assegurar o treino visual; orientar os alunos em disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades- educação visual, educação física, educação tecnológica, matemática, química, línguas estrangeiras; garantir o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional; assegurar o treino de atividades da vida diária e promover a formação e aconselhamento de professores do ensino regular, pais e outros membros da comunidade educativa. Ainda segundo o mesmo artigo, números 4 a 8, estes agrupamentos e escolas não agrupadas devem ter docentes especializados em educação especial - domínio da visão e outros profissionais para o ensino do braille e da orientação e mobilidade; estar apetrechados com material informático e didático adequado. Os órgãos de administração e de gestão destes agrupamentos e escolas não agrupadas devem organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e

desenvolvimento das respostas educativas que são dadas a estes alunos de modo a garantir a sua inclusão.

3.2 Formação de professores e educação inclusiva

Antes de se poder referir os estudos referentes às atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE, as quais incluem os alunos com DV, torna-se fundamental conhecer um pouco as suas funções no processo de ensino/aprendizagem.

Os professores fazem parte das profissões que se enquadram no grupo de especialistas das atividades intelectuais e científicas (INE, 2011).

Compete ao professor interpretar e aplicar o currículo, devendo utilizá-lo como uma ferramenta na sua prática profissional (Flores, 2000). Segundo Esteve (1999) o professor deve possuir conhecimentos científicos sobre os conteúdos que leciona, no entanto também deve ser um pedagogo, um facilitador de aprendizagens, um organizador de trabalhos de grupo, deve desempenhar um papel ativo na integração social e no equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos.

Para Flores (2000), a atuação do docente na sala de aula é influenciada por elementos estruturais: dimensão, equipamento, mobília, número de alunos, atividades, tempo, currículo. Segundo este autor, o professor deve ser um intérprete da sua própria ação profissional, o que lhe permite refletir constantemente sobre a sua atuação profissional e aprender com a sua prática de ensino. A todas estas tarefas deve acrescentar-se o papel que o professor tem de ter junto dos alunos com NEE que fazem parte das suas turmas do ensino regular (Flores, 2000).

Em relação a estes alunos, num contexto de escola inclusiva, deve-se considerar os professores do ensino especial e os professores do ensino regular que apesar de trabalhar em equipa têm responsabilidades e papéis diferentes (Kronberg, 2010).

Ao professor do ensino regular compete: colaborar com docentes de EE para que possa implementar atividades para todos os alunos, sobretudo para os alunos com NEE; criar um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos se possam sentir incluídos; conhecer as áreas fortes e as necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula; prestar de forma regular informações aos professores do ensino especial sobre os currículos, atividades a realizar em cada unidade, o trabalho realizado pelos alunos com NEE, as regras estabelecidas na sala de aula e as expectativas dos alunos com NEE; efetuar uma série de estratégias instrucionais e de adaptações para dar resposta a necessidades que os alunos com NEE apresentam (Kronberg, 2010). Segundo o mesmo autor compete ao professor de EE: familiarizar-se com os currículos e com as turmas do ensino regular; colaborar com os docentes do ensino regular nas planificações, implementar adaptações curriculares, estratégias e atividades destinadas aos alunos com NEE; estar disponível para apoiar sobretudo os alunos com NEE; promover entre os alunos de uma turma a compreensão do que constitui a inclusão e transmitir informações acerca dos procedimentos que se deve ter em relação ao trabalho e à comunicação com alunos com NEE; organizar o programa educativo para alunos com NEE, coordenar a implementação dos objetivos definidos no programa educativo definido para cada um dos alunos com NEE; identificar adaptações curriculares; contactar com a família destes alunos, com outros técnicos que prestam apoio a estes alunos e aos restantes membros da equipa multidisciplinar.

Conforme afirma Lopes e Silva (2010), a formação inicial de professores deve preparar estes profissionais para que ao longo da sua atividade profissional tenham uma prática reflexiva. Para o exercício dessa prática reflexiva, os programas de formação inicial devem proporcionar duas áreas de formação: uma área mais genérica que visa uma formação cultural e uma área mais científica virada para uma área disciplinar. Estas duas componentes teóricas de formação não devem separar-se de uma formação prática (Lopes e Silva, 2010).

A formação deverá permitir ao professor a aquisição de competências que permitam a mobilização de conhecimentos em contextos de organização e de situação, autonomia, atitudes e capacidades para análise de cada situação específica (Lopes e Silva, 2010).

Na formação de professores deve-se ter em conta a formação e a mudança de atitudes para que a sua intervenção seja bem-sucedida, principalmente, no que diz respeito à educação inclusiva (Rodrigues e Rodrigues, 2011). Os mesmos autores defendem que se devem criar expectativas realistas e positivas em relação aos alunos com NEE, apesar de não ser fácil manter atitudes positivas em relação a estes alunos, porque durante muitos séculos se categorizou e se desvalorizou negativamente a diferença existente entre os alunos com ou sem NEE.

Para que um docente em serviço mude de atitude, passando a ter atitudes positivas em relação a alunos com NEE são necessários três fatores: o conhecimento e a discussão de casos de boas práticas e de sucesso; cooperação com outros profissionais que permita outras visões sobre os alunos com NEE e participar em ações de formação em serviço que lhe permita ultrapassar atitudes provenientes de ideias preconcebidas (Rodrigues e Rodrigues, 2011).

Para Rodrigues e Rodrigues (2011) a educação inclusiva deverá fazer parte dos cursos de formação inicial de professores, porque a partir do momento em que os valores inclusivos passem a fazer parte da formação dos professores da Educação Inclusiva, passará a existir um fator decisivo para a promoção da equidade e da participação de todos os alunos.

3.3 A Deficiência Visual e a inclusão

Ao longo dos tempos o conceito de deficiência e o conceito de Deficiência Visual foram-se alterando. Neste subcapítulo, pretende-se referir a perspetiva de Corn e Koenig (1996), e a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001. No final ir-se-á referir a inclusão das crianças e adolescentes com DV na escola e nas aulas regulares.

Antes do século XX todas as pessoas com uma DV notória eram consideradas cegas, embora a maioria destas pessoas não possuísse uma perda total da visão (Corn e Koenig, 1996). Segundo os mesmos autores no século XX, vários países e posteriormente a OMS começaram a definir a cegueira legal, a qual diferia de país para país, abrangendo assim diferentes níveis de DV.

Para Corn e Koenig (1996) existe uma deficiência sempre que um órgão do corpo (no caso da visão todas as estruturas que fazem parte do olho, os músculos intrínsecos e extrínsecos do olho, o trato ótico e as áreas corticais da visão) não funciona corretamente em consequência de uma desordem. Esta definição tinha por base o modelo médico definido pela Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens publicado pela OMS em 1980. Nesta classificação

existe uma relação direta entre a deficiência, a incapacidade e a desvantagem, centralizando as limitações unicamente no indivíduo sem dar relevância aos fatores ambientais.

Para a OMS (2001) existe uma deficiência sempre que se conjugam os seguintes fatores: uma perda ou desvio numa estrutura do corpo (no caso da DV são consideradas as estruturas que fazem parte do olho, dos músculos intrínsecos e extrínsecos do olho, do trato ótico ou das áreas corticais da visão); numa das suas funções: acuidade visual, campo visual, controlo oculomotor, motilidade ocular, acomodação e sensibilidade à luz, à cor, ao contraste; fatores ambientais e fatores pessoais. Os fatores ambientais e pessoais podem ser considerados barreiras ou facilitadores às atividades e às formas de participação do indivíduo na sociedade (OMS, 2001).

Segundo a CIF, os fatores ambientais dizem respeito ao meio físico, relações com os membros da comunidade, atitudes, aos serviços e as políticas estabelecidas (OMS, 2001). Segundo a mesma organização, os fatores pessoais referem-se ao indivíduo: idade, nível social, nível de escolaridade, e as suas experiências ao longo da vida.

De acordo com a OMS (2010) a DV encontra-se dividida em cinco categorias, duas para a Baixa Visão e três para a cegueira. Estes cinco níveis de DV encontram-se definidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação dos níveis de DV segundo OMS (2010)

Categorias de DV	Acuidade visual com correção	
	Máximo (inferior a)	Mínimo (igual ou melhor)
Baixa Visão Moderada	3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
Baixa Visão Grave	1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
Cegueira	1/20 (0,05)	1/50 (0,02)
Cegueira	1/50 (0,02) consegue contar dedos a 1 metro	Com perceção luminosa
Cegueira	Sem perceção luminosa	Sem perceção luminosa

Apesar desta classificação da OMS, em Portugal, a cegueira legal continua a ser definida pelo decreto-lei n.º49331 de 1969. De acordo com o n.º 2 do referido decreto-lei a pessoa é considerada cega se tiver ausência total de visão ou tenha situações irrecuperáveis em que a acuidade visual no melhor olho e com correção seja inferior a 1/10 (0.1) ou tenha acuidade visual superior a 1/10 (0.1) mas um campo visual igual ou inferior a 20º.

A ausência de visão ou uma capacidade reduzida desta afeta negativamente a realização escolar do aluno com DV (Correia, 2008). Segundo o referido autor os alunos com BV, mesmo tendo em conta o seu grau de visão reduzido, são capazes de ler desde que se façam modificações no tamanho da letra. Quanto aos alunos cegos, estão impedidos de ler visualmente, independentemente, do tamanho da letra, utilizando, por isso, o sistema braille para poderem ler e escrever.

No entanto, a leitura braille, quando comparada com a leitura visual, tem limitações: a eventual lentidão, o volume dos livros e a existência de pouco material disponível neste formato, devendo-se, por isso, utilizar em alternativa livros gravados ou em formatos proporcionados pela tecnologia atual (Dias, 1995).

A inclusão de alunos com DV em turmas do ensino regular em escolas públicas teve o seu início nos Estados Unidos da América (EUA) em 1900, graças à criação de programas de EE que surgiram devido ao empenho de pais e professores destes

alunos (AFB, 2005). Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 veio definir a inclusão de alunos com DV na escola, tendo por base a Declaração de Salamanca (1994).

4 A atitude dos professores perante a inclusão

Em muitos países, ao longo das últimas décadas, têm sido feitos estudos sobre a atitude dos professores em relação à integração e mais recentemente em relação à inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula. Estes estudos analisaram as atitudes dos professores e identificaram os fatores que as podem ter influenciado.

4.1 A atitude dos docentes em relação aos alunos com NEE

Neste subcapítulo serão apresentados vários estudos efetuados em diversos países sobre a inclusão de alunos com NEE em geral.

Em 2002, Avramadis e Norwich efetuaram uma revisão da literatura dos estudos efetuados nas décadas de oitenta e noventa sobre a integração/ inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Estes autores concluíram que na maioria dos estudos os professores demonstraram uma atitude favorável à escola inclusiva, mas nem sempre tinham atitudes favoráveis à prática inclusiva, nas suas aulas. Os docentes eram favoráveis à inclusão consoante o grau e natureza da deficiência. Os professores mostraram atitudes mais positivas à inclusão de alunos com deficiências físicas e sensoriais e atitudes menos favoráveis em relação a alunos com graves dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (Avramadis e Norwich, 2002). Ainda segundo estes autores, contribuíram para atitudes mais positivas a formação dos professores em inclusão de alunos com NEE. Essa formação podia ocorrer dentro da própria escola com a formação de equipas especiais que apoiassem e dessem formação aos professores que tinham alunos com NEE nas suas aulas.

Ross-Hill (2009) efetuou no estado do Louisiana EUA um estudo com professores do ensino regular, com o objetivo de avaliar as atitudes dos professores, tendo chegado à conclusão que a maioria dos participantes no estudo aceitava a inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Neste estudo, Ross-Hill (2009) concluiu que o nível de ensino lecionado pelos professores não altera significativamente as suas atitudes, porém contribui para a variação destas a experiência profissional, a formação académica, e a formação na área da EE.

No Haiti, Dupoux, Hammond, Ingalls e Wolman (2006) estudaram as atitudes dos professores que lecionavam em meios urbanos e rurais, com diferentes graus de formação, anos de serviço, crenças e cognições distintas. Os autores chegaram à conclusão que, destas variáveis, apenas o grau de formação influenciava as atitudes, tendo os docentes com mestrado atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Conforme o estudo levado a cabo por Kalyva, Gojkovic e Tskiris (2007) em Belgrado (Sérvia), as atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência eram ligeiramente negativas em relação à inclusão, mas eram ainda mais negativas as atitudes referentes às práticas em sala de aula. Este estudo permitiu concluir que as

atitudes variavam em função da experiência profissional, tendo os professores com menos experiência atitudes mais negativas do que os docentes com mais experiência.

Na Nigéria Fakolade e Adeniyi (2009) avaliaram a atitude dos professores do ensino Secundário tendo em conta o género, o estado civil, o facto de os professores serem ou não profissionalizados e o tempo de serviço dos docentes ser superior ou inferior a dez anos.

Neste estudo, verificou-se que o género influenciava as atitudes, tendo os participantes do género feminino atitudes menos negativas do que os participantes do género masculino, em relação à inclusão de alunos com deficiência (Fakolade e Adeniyi, 2009).

Ainda neste estudo, Fakolade e Adeniyi (2009) puderam constatar que o estado civil também influenciava as atitudes dos professores, sendo os professores casados os que tinham atitudes menos negativas em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. Em relação à profissionalização, este estudo permitiu concluir que os docentes profissionalizados tinham atitudes menos negativas do que os professores não profissionalizados. No mesmo estudo foi possível concluir que a experiência profissional não interferia nas atitudes dos docentes.

Segundo um estudo realizado em Mumbai (Índia), por Parasuram (2006), a idade influenciava as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, sendo as atitudes dos professores nas faixas etárias entre vinte e trinta anos e entre cinquenta e sessenta anos aquelas em que os professores tinham atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Tal como a idade, a experiência profissional no ensino influenciava as atitudes dos professores, tendo os docentes com menos de cinco anos de serviço ou com mais de vinte e cinco anos de serviço atitudes mais positivas em relação à inclusão em sala de aula de alunos com NEE (Parasuram, 2006). Este estudo revelou ainda que os professores com maior nível de formação tinham atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, sendo os professores com mestrado mais favoráveis à inclusão do que os professores com bacharelato ou com uma certificação de uma escola superior.

As atitudes dos professores que estavam familiarizados com pessoas com deficiência eram mais positivas do que as atitudes dos docentes que não tinham contato regular com pessoas com deficiência (Parasuram, 2006).

A fim de determinar as atitudes face à inclusão de alunos com NEE por parte dos professores dos ensinos Primário e Secundário Ali, Mustapha e Jelas (2006) elaboraram um estudo que abrangeu todo o território da Malásia.

Em geral os professores tinham atitudes positivas relativamente à educação inclusiva e concordavam que esta melhora a interação e a inclusão social dos alunos com deficiência, minimizando os estereótipos que podiam existir sobre estes (Ali et al., 2006).

No entanto, apesar dos professores terem mostrado atitudes positivas em relação à inclusão, eles consideravam que devia existir mais colaboração entre os professores do ensino regular e os docentes do ensino especial; devia existir também uma maior preparação dos professores do ensino regular para que eles pudessem ensinar os alunos com deficiência; finalmente, os participantes neste estudo, consideravam ser importante a existência de recursos adequados para alunos com deficiência incluídos em turmas regulares (Ali et al., 2006).

O estudo realizado nos Emirados Árabes Unidos por Bradshaw (2009) permitiu concluir que a maioria dos professores (69%) do ensino Primário e Secundário que tinham nas suas turmas alunos com NEE não tinham qualquer formação em EE que lhes permitisse trabalhar com estes alunos. A maioria dos professores considerava que na formação dos docentes deveria existir formação na área das NEE, incluindo na área dos distúrbios de comportamento, sobredotação e alunos com talento (Bradshaw, 2009).

Neste estudo, a maioria dos professores afirmou já ter ensinado a alunos com deficiência em turmas regulares ou em turmas especiais (só com estes alunos), mas sempre em escolas do ensino regular público ou privado (Bradshaw, 2009). Uma parte significativa dos professores que fizeram parte deste estudo (41%) indicaram que a inclusão de alunos com deficiência na escola era uma oportunidade para trabalhar com crianças com NEE e para (36%) dos professores a inclusão destes alunos era mesmo um benefício para todas as outras crianças. Ainda neste estudo, verificou-se que os docentes indicaram que das crianças com NEE, aquelas que tinham problemas de comportamento eram as mais difíceis de incluir, seguidas das que apresentavam deficiência intelectual, sendo as crianças com deficiências físicas e as crianças com dificuldades de aprendizagem as mais fáceis de incluir na sala de aula (Bradshaw, 2009).

As principais preocupações referidas pelos participantes neste estudo foram: em primeiro lugar a tomada de consciência dos professores em relação aos alunos com NEE, o que indica uma forte preocupação com a inovação e a inclusão destes alunos, em segundo lugar os docentes referiram a informação sobre alunos com NEE, revelando que os docentes tinham preocupações com os detalhes da inclusão e com muito menos importância a consequência e a colaboração (Bradshaw, 2009).

Um outro estudo foi levado a cabo na Grécia por Koutroba, Vamvakari e Theodoropoulos (2008). Segundo este estudo, os professores gregos tinham atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Os docentes tinham mais dificuldade em aceitar alunos com deficiências mais profundas, problemas intelectuais e comportamentais do que em incluir alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras deficiências ligeiras Koutroba et al., (2008).

As atitudes também foram mais favoráveis nos professores com mais experiência, (Koutroba et al., 2008). Através deste estudo, os autores chegaram à conclusão que a maioria dos docentes mostrou-se disponível para frequentar, cursos de pós-graduação em EE, o que iria permitir aumentar as qualificações desses docentes e a sua confiança, sempre que eles tivessem na sala de aula, alunos com deficiência.

Um outro estudo realizado no Chipre com alunos do nível inferior do ensino Secundário por Koutroba, Vamvakari e Steliou (2006) permitiu concluir que a maioria dos docentes participantes no estudo (67.76%) eram da opinião que a legislação que vinha regulamentar a inclusão iria facilitar a integração social dos alunos com necessidades educativas especiais e quase a terça parte dos participantes neste estudo (30.72%) concordava bastante com a ideia segundo a qual a inclusão é a garantia da igualdade de direitos entre todos os alunos, os restantes (69.28%) concordavam com esta ideia, mas a sua concordância era apenas razoável.

Mais de dois terços dos professores (72.65%) considerava que o tipo e gravidade da deficiência poderia influenciar o sucesso na inclusão desses alunos, considerando que os alunos com incapacidades intelectuais ou DV deveriam

frequentar escolas especiais onde poderiam ter um ensino individualizado (Koutroba et al., 2006). Segundo as mesmas autoras, neste estudo, os professores eram da opinião que os alunos com deficiência motora, deficiência auditiva, problemas emocionais ou comportamentais poderiam continuar a frequentar as escolas regulares, embora com apoio de serviços especializados. Segundo as mesmas autoras, a maioria dos docentes (54.69%) afirmou que a presença de alunos com deficiência na sala de aula, afetava o processo de ensino/aprendizagem.

Neste estudo, a maioria dos professores já tinha tido pelo menos um aluno com deficiência ao longo da sua carreira, sendo da opinião que o contato dos professores com um aluno NEE parecia produzir uma postura positiva, superar preconceitos e desenvolver estratégias pessoais para lidar com as dificuldades de uma forma mais satisfatória (Katrouba et al., 2006).

Alguns docentes desenvolveram uma atitude negativa em relação à inclusão de alunos com deficiência, quando tiveram algum destes alunos em sala de aula e a turma passou a ter um menor desempenho acadêmico por causa dos ajustamentos que se tiveram de fazer para atender às necessidades destes alunos (Katrouba et al., 2006). Os professores consideraram a formação pertinente, mas para quase metade (47.35%) a formação em EE só seria importante se esta viesse a facilitar o seu trabalho em sala de aula (Katrouba et al., 2006).

Estas autoras concluíram que os objetivos curriculares devem ser definidos não apenas para que o processo de ensino não vise apenas as capacidades cognitivas dos alunos, mas defina também como objetivo paralelo a socialização dos alunos com NEE, devendo estes alunos participar em todas as atividades em que participam os alunos sem NEE.

Um estudo realizado na Jordânia por Al-Zyoudi (2006) permitiu concluir que as atitudes dos professores eram influenciadas pela exposição e pela experiência que os docentes tinham tido anteriormente com alunos com deficiência. Segundo o mesmo autor, este facto verificou-se em relação a alunos com DV em que os docentes que já tinham ensinado os alunos com esta deficiência sensorial manifestaram atitudes mais favoráveis à sua inclusão.

No entanto, a maioria dos participantes neste estudo - 54 dos 90 participantes - defendeu a inclusão, mas era da opinião que os alunos com deficiência deveriam estar na sala regular em algumas disciplinas e ter aulas individualizadas na sala de recursos noutras disciplinas (Al-Zoudi, 2006).

A atitude dos professores foi influenciada pelo género, sendo a atitude das professoras mais positiva do que a atitude dos professores (Al-Zyoudi, 2006). As atitudes dos docentes diferiam conforme a natureza da deficiência, sendo estes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiências físicas e sensoriais do que em relação a deficiências comportamentais e intelectuais (Al-Zyoudi, 2006).

Os participantes neste estudo de Al-Zoudi (2006), eram favoráveis à formação na área das NEE, dando prioridade à formação que lhes passasse a permitir a preparação para uma maior colaboração entre pais e professores, a diferenciação pedagógica e a EE.

Num estudo comparativo das atitudes dos professores, na Finlândia e na Zâmbia, relativamente à inclusão de alunos com deficiência e à prática desta, Moberg (2003) verificou que a experiência com a inclusão de alunos com NEE não significa atitudes mais positivas. Segundo o mesmo autor, os docentes que tiveram melhor

qualidade e melhores experiências de inclusão é que pareceram ter atitudes mais positivas. Como os professores têm um papel determinante na inclusão é imprescindível que eles tenham oportunidade para desenvolver experiências positivas na inclusão. Na Zâmbia, os professores tinham atitudes positivas em relação à inclusão, porque a consideravam um fator de equidade e de justiça social (Moberg, 2003).

Outra conclusão deste estudo foi o aumento das atitudes negativas conforme a gravidade da deficiência, tendo os professores na Zâmbia uma atitude mais favorável à segregação do que na Finlândia. Na Zâmbia os docentes preferem uma educação segregada para os alunos com deficiências físicas e consideram que a inclusão de estudantes com DV é quase tão difícil como a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Na Finlândia, os professores preferiam a inclusão de alunos com dificuldades na fala, deficiência física e problemas de aprendizagem, defendendo a colocação em escolas especiais ou em unidades especiais em escolas regulares para alunos com problemas intelectuais graves, deficiência auditiva e problemas de comportamento (Moberg, 2003).

Tal como noutros estudos referidos neste estudo, também no estudo de Moberg (2003), os professores defendiam a inclusão, na sua maioria, mas são críticos em relação aos aspetos mais práticos da inclusão em sala de aula.

4.2 A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com DV

Em seguida serão apresentados alguns estudos que se debruçaram sobre a inclusão de alunos com DV. Tal como nos estudos referidos anteriormente, a importância destes estudos é análise dos fatores que podem influenciar a atitude dos docentes do ensino regular em relação à inclusão.

Os investigadores Wungu e Seonghee (2011) efetuaram um estudo em DKI-Jakarta na Indonésia com professores dos Ensinos Primário, Secundário Júnior e Secundário Sénior a fim de determinarem as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com DV na escola e aos aspetos social, académico e de competência do professor.

Neste estudo, Wungu e Seonghee (2011) utilizaram um questionário dividido em duas partes: demografia dos participantes (nível de ensino, idade, género, etnia, grau académico, experiência de ensino, experiência de inclusão formação em inclusão, tamanho da turma, turmas com alunos com DV); atitudes face à inclusão nos aspetos sociais e académicos dos alunos com DV e da competência do professor.

Os resultados indicaram que 51,21% dos docentes tinham atitudes negativas face à inclusão de alunos com DV na sala de aula e apenas 43% tinham atitudes positivas face à inclusão de alunos com DV na sala de aula (Wungu e Seonghee, 2011).

No entanto, em relação aos aspetos sociais da inclusão de alunos com DV, a esmagadora maioria (76.80%) tinham atitudes positivas (Wungu e Seonghee, 2011). Segundo os mesmos autores, este estudo permitiu concluir que no aspeto académico as atitudes da maioria dos professores (73.44%) tinham atitudes positivas. No aspeto das competências do professor, 48.31%, tinham atitudes positivas.

Wungu e Seonghee (2011) concluíram que apesar dos professores terem na sua maioria atitudes negativas em relação à inclusão de alunos com DV na sala de aula, eram da opinião que estes alunos eram socialmente aceites no seio das turmas

regulares, até porque para (71%) dos docentes a inclusão em sala de aula iria permitir o aumento do círculo de amigos da criança com DV. O mesmo estudo permitiu concluir também que os professores consideravam que os alunos com visão se iriam sentir bem ao conviver com alunos com DV, valorizando-os. Para muitos docentes, discordar da inclusão de alunos com DV em sala de aula, prejudicaria o desenvolvimento social das outras crianças, contribuiria para o isolamento da criança com DV e aumentaria a sua rejeição por parte das outras crianças (Wungu e Seonghee, 2011).

A inclusão de alunos com DV na sala de aula trazia benefícios acadêmicos, porque mais de 50% dos participantes consideraram que as outras crianças iriam beneficiar com os métodos de ensino apropriados ao estudante com DV, além disso (65.52%) consideravam que estes alunos iriam ter mais confiança nas suas capacidades académicas (Wungu e Seonghee, 2011).

Ao nível das competências do professor, verificou-se que mais de metade sentia dificuldade em preparar as aulas para os alunos cegos, porque não entendia os problemas relacionados com a cegueira. Uma parte dos docentes, (44%), não faziam disposições adequadas na sala de aula para alunos com DV (Wungu e Seonghee, 2011).

As atitudes face à inclusão variavam consoante o nível de ensino, sendo os docentes do Ensino Primário e do Ensino Secundário Sénior mais desfavoráveis à inclusão dos alunos com DV do que os professores do Ensino Secundário Júnior que tinham atitudes mais positivas (Wungu e Seonghee, 2011).

Os professores apontaram ainda diversas razões que poderão estar na origem das suas atitudes negativas face à inclusão de alunos com DV: eles referiram o facto de os alunos com DV precisarem de diversas adaptações como livros em braille e infraestruturas adaptadas, que muitas vezes não existiam nas escolas; muitos referiram a falta de formação em educação inclusiva; um número significativo mencionou as turmas demasiado grandes com trinta ou mesmo quarenta alunos, o que é incompatível com a presença de alunos com DV que têm de aprender de um modo diferente, devido à ausência de visão (Wungu e Seonghee, 2011).

Num estudo realizado na província de Manitoba Canadá, Wall (2002) analisou a atitude dos professores em relação à inclusão de estudantes com DV, distinguindo estes entre cegos ou com BV. Wall dividiu os professores em três grupos: no primeiro grupo aqueles que tinham tido alunos com DV no ano anterior; o segundo grupo foi constituído por docentes que tinham tido um contato mínimo com alunos com deficiência e um terceiro grupo em que participaram docentes que nunca tinham tido alunos com DV.

Os professores que tinham tido experiência direta ou indireta com alunos com DV mostraram uma atitude mais positiva em relação à sua inclusão na sala de aula regular, no entanto nos três grupos, os professores mostraram ser mais favoráveis à inclusão de alunos com BV do que em relação a alunos cegos: 91.67% dos participantes no primeiro grupo eram favoráveis à inclusão de alunos com BV, mas apenas 62.5% eram favoráveis à inclusão de alunos cegos; resultados semelhantes foram obtidos no segundo grupo com 89.47% favoráveis à inclusão de alunos com BV contra 68.42% favoráveis a inclusão de alunos cegos na sala de aula; no terceiro grupo a tendência manteve-se 77.36% favoráveis à inclusão de estudantes com BV e apenas 45.26% favoráveis à inclusão de estudantes cegos (Wall, 2002).

As atitudes dos docentes diferiram nos três grupos de docentes quanto ao facto de os alunos serem cegos ou terem BV (Wall, 2002). Assim, 50% dos docentes com experiência no ano anterior consideraram que alunos com BV melhoravam as suas habilidades e interação ao estarem incluídos na sala de aula, mas esse valor desceu para 37.50% em relação a alunos cegos; a mesma relação ocorreu quando os professores tiveram um contato mínimo com alunos com DV, 52.50% defendiam que os alunos com BV beneficiavam na sua interação e habilidades, mas esse número baixou para 42.11% quando se tratava de alunos cegos; finalmente, os professores que nunca tinham tido contato com alunos com DV 35.85% consideraram ser positivo para a interação e desenvolvimento das habilidades dos alunos com BV, a sua presença na sala de aula, mas apenas 28.30% deste grupo tiveram igual opinião em relação a estudantes cegos (Wall, 2002).

Este estudo de Wall (2002), apresentou algumas oscilações em relação à avaliação dos materiais, recursos, espaço e turmas pequenas. Os professores pertencentes ao primeiro grupo, apenas tinham opinião favorável 37.50% em relação aos alunos com BV, descendo esse valor para 29.17% em relação a alunos cegos; no segundo grupo, as percentagens de opiniões favoráveis eram de 31.58% e 15.79%; já no terceiro grupo, as percentagens eram de 37.74% em relação a alunos com BV e 49.06% para alunos cegos.

A adaptação do currículo, a modificação da exposição das aulas foi para 33.33% dos professores do primeiro grupo benéfico que se fizesse para estudantes com BV e 29.17% também defendia que se deveria fazer para alunos cegos; no segundo grupo, as opiniões positivas foram 26.32% para alunos com BV e 36.84% consideraram que se deveria ter essa atitude em relação a alunos cegos; o terceiro grupo não mostrou grande abertura para fazer adaptações ao currículo ou exposições diferentes nas aulas: apenas 15.09% foi da opinião que se deveria fazer para alunos com BV e 18.87% consideraram ser pertinente para alunos cegos (Wall, 2002).

Este estudo também demonstrou que 50.00% dos professores do primeiro grupo, 31.58% do segundo grupo e 33.96% do terceiro grupo foram favoráveis à inclusão de alunos com BV na sala de aula desde que o professor estivesse preparado e tivesse ajuda de outros suportes (Wall, 2002).

Estes resultados indicaram que em geral, os professores com menos experiência em trabalhar com alunos com DV tendem em defender ambientes mais restritivos para estes alunos e mostram menos confiança para trabalhar com estes estudantes (Wall, 2002).

Em Espanha, Simón, Echeita, Sandoval e López (2010) efetuaram um estudo em que cinquenta e seis participantes especializados em educação pertencentes às organizações de pessoas com deficiência analisaram os facilitadores e as barreiras à inclusão de alunos com DV em todos os níveis de ensino não superior.

A atitude dos docentes foi mais negativa nos professores do Ensino Secundário (Simón et al., 2010). Segundo estes autores, os professores referiram ainda a falta de informação sobre as NEE dos seus alunos com DV e algumas dificuldades na inclusão dos alunos com DV em disciplinas como Educação Física e Educação Tecnológica.

Na Irlanda do Norte, os alunos com DV têm sido muitas vezes desencorajados a estudar determinadas disciplinas como Matemática, Desenho, Educação Física e Educação tecnológica, geralmente por falta de livros, materiais adequados e por razões de saúde e de segurança (Gray, 2009). A maioria dos participantes neste estudo de Gray (2009) não tinha qualquer formação em DV, mas muitos docentes

consideraram importante a inclusão de alunos com DV na escola, porque desta forma eles poderiam aproveitar os aspetos sociais da vida escolar.

Em síntese, as atitudes expressam-se através da avaliação favorável ou desfavorável em relação a uma dada realidade. Para que se possa determinar o sentido dessa avaliação é necessário medi-la para que se conheça qual o sentido da avaliação feita sobre um determinado acontecimento, pessoa, ideia ou conceito.

Nos últimos anos tem vindo a crescer a ideia de escola inclusiva, não só em Portugal, mas um pouco por todo o mundo. A inclusão permite que todos os alunos, sem exceção, frequentem a mesma escola.

Para que se torne possível a escola inclusiva, é necessário que haja da parte da comunidade educativa uma atitude favorável. Dentro dessa comunidade educativa, os professores, devido ao papel relevante que desempenham no processo ensino/aprendizagem são determinantes no processo de inclusão da diversidade de alunos. Por isso, as suas atitudes desempenham um papel essencial para que a inclusão de alunos com diferentes proveniências, nomeadamente, alunos com NEE seja bem-sucedida. Em vários países de todos os continentes, na última década, têm sido feitos estudos sobre a atitude dos docentes em relação à inclusão de alunos com NEE em geral ou com DV em particular na escola e na sala de aula.

5 Estudo Empírico

Neste capítulo pretende-se dar conta da problemática abordada, dos objetivos, fazer uma breve descrição da metodologia, do instrumento utilizado para recolha de dados, das variáveis em estudo e do método utilizado para a análise dos dados.

5.1 A problemática

Partindo da revisão da literatura efetuada na primeira parte, tornou-se possível delinear os aspetos que se pretendem analisar a fim de se pretender encontrar uma resposta para a pergunta de partida deste estudo: quais as atitudes dos professores do ensino regular, dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino básico e do Ensino Secundário, em relação à inclusão na escola e na sala de aula regular de alunos com DV?

Todos os estudos mencionados na revisão da literatura concluíram que a atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com DV ou com outras NEE, na escola e na sala de aula, dependem de diversos fatores, os quais variam de estudo para estudo.

Em relação aos alunos com DV, o estudo de Wungu e Seonghee (2011) permitiu concluir que as atitudes dos docentes em relação à inclusão variam conforme o nível de ensino, a formação no atendimento a alunos com DV, o tamanho das turmas, a falta de material e de estruturas adaptados. O estudo de Wall (2002) permitiu concluir que existia uma relação direta entre as atitudes dos docentes e as experiências anteriores que os docentes tiveram com alunos com DV.

O estudo de Wungu e Seonghee (2011) também avaliou o grau de favorabilidade que os docentes tinham em relação à inclusão de alunos com DV, na sala de aula, aos níveis da socialização, competências académicas do aluno e competência do professor.

Existe um conjunto de fatores, muitos dos quais transversais a vários estudos mencionados na revisão da literatura que influenciaram as atitudes dos docentes, dos quais se podem destacar: idade, género, nível de ensino, grau académico dos professores, gravidade e natureza da deficiência, formação no atendimento a alunos com NEE em sala de aula, experiência profissional, experiência com alunos com NEE e contato com pessoas com deficiência.

A partir da pergunta de partida é possível formular, outras perguntas para as quais se pretende obter resposta:

1. Qual é a natureza das opiniões dos docentes do ensino regular quanto à presença do aluno com DV na escola, na sala de aula e na sua socialização, competências académicas e nas competências do professor?
2. Quais são os fatores que influenciam as atitudes dos docentes em relação à inclusão na escola, na sala de aula e nas competências sociais e académicas do aluno com DV e nas competências do professor?
3. Em relação à inclusão de alunos com DV que aspetos os docentes apontam como sendo favoráveis e desfavoráveis à sua inclusão na sala de aula?
4. Quais os aspetos que poderão influenciar as perceções dos professores do ensino regular quanto à referência aos aspetos que favorecem ou dificultam a inclusão dos alunos com DV?

5.2 Objetivos

O objetivo é um enunciado declarativo da orientação de uma investigação, indicando a intenção do investigador no decorrer de um estudo (Freixo, 2010).

Em termos gerais, com a realização deste estudo, pretende-se identificar as opiniões dos docentes do ensino regular em relação à inclusão dos alunos cegos ou com baixa visão na escola e na sala de aula regular.

A fim de se poder atingir este objetivo, deve-se ter em conta primeiro a resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as atitudes dos professores do ensino regular relativamente à inclusão do aluno com DV na escola e na sala de aula, relativamente à aquisição das suas competências sociais e académicas e às competências do professor.
- Determinar o impacto das escolas de referência na opinião dos professores neste contexto
- Determinar os fatores que influenciam as atitudes dos docentes neste contexto.

5.3 Método

Após a revisão da literatura efetuada na primeira parte, a pergunta de partida e os objetivos optou-se por elaborar um inquérito por questionário. Este método de recolha de dados, possibilita uma amostra maior; além disso, este foi o método utilizado nos estudos referidos na revisão da literatura; o inquérito por questionário é um método de recolha de dados que permite obter de forma mais clara e objetiva informações relativas ao tema em estudo: fatores que poderão determinar as atitudes dos professores respondentes em relação à inclusão de alunos com DV nas suas aulas.

5.3.1 O instrumento

Um inquérito é um conjunto de questões relativas à situação social, profissional, familiar, de um conjunto de indivíduos representativos de uma população, ou em relação às opiniões, atitudes relativamente a questões sociais ou humanas, às expectativas, ao conhecimento ou à consciência de um acontecimento ou problema por parte desse conjunto de indivíduos (Quivi e Campenhoudt, 2003). E, segundo Freixo (2010), o conjunto de questões de um questionário permitem avaliar as atitudes e as opiniões dos inquiridos.

Este questionário (cf. anexo 1) foi construído segundo os critérios recomendados por Carmo e Ferreira (2008): clareza e rigor na apresentação e comodidade para o respondente. Seguindo as recomendações destes autores, o início do questionário contém um pequeno texto.

Assim no primeiro parágrafo do instrumento produzido encontra-se descrito: o tema, e o objetivo do questionário. No parágrafo seguinte, é referido o público-alvo deste questionário – professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e professores do Ensino Secundário. Finalmente, é mencionada a salvaguarda da confidencialidade e do anonimato dos inquiridos, bem como o tempo médio necessário para o preenchimento correto de todo o questionário.

O questionário é constituído por catorze questões, as quais, pela sua natureza, se dividem em quatro grupos.

O primeiro grupo inclui nove questões de identificação, todas de resposta obrigatória. Todas as questões são fechadas, exceto a questão nove que, sendo de resposta fechada, tem um item no final que permite ao respondente acrescentar outras situações.

Estas questões tiveram por base os estudos de Wungu e Seonghee Han (2011), Dupoux, et al. (2006) e Parasuram (2008). O objetivo destas questões é verificar se estes fatores de identificação dos docentes como o género; idade; concelho onde lecionou mais anos; nível de ensino que os docentes lecionavam na altura da recolha dos dados; grau académico; tempo de serviço; ter tido ou não experiência com alunos com DV; ter familiares, amigos ou vizinhos com DV com quem convive regularmente e formação no atendimento de alunos com DV na sala de aula têm alguma influência na opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com DV na escola e nas aulas regulares.

A questão dez é de resposta fechada e refere-se à inclusão de alunos com DV na escola. Baseou-se nos estudos de Moberg (2003) e no estudo de Al-Zyoudi (2006). O objetivo desta questão é saber qual a melhor forma de ensino de alunos com DV que os professores preferem para a educação dos alunos com DV: – uma categoria com quatro possibilidades de resposta que vão da inclusão permanente em sala de aula até ao ensino segregado numa escola de EE. Nesta categoria, cada docente podia indicar mais do que uma resposta.

A questão onze tem por base o ponto A.2.6 da Dimensão A – criar culturas inclusivas - do *Índice para a Inclusão* (2008) e o estudo de Carrington e Elkins (2002). O objetivo desta questão é saber a opinião dos professores acerca da implementação de uma cultura inclusiva por parte da escola de modo a eliminar ou reduzir as formas de discriminação de alunos com DV.

A questão doze é constituída por um conjunto de vinte e três afirmações sobre a inclusão dos alunos com DV na sala de aula nas categorias das competências sociais e das competências académicas dos alunos com DV e das competências do professor. A divisão desta questão nestas três categorias teve por base o estudo de Wungu e Seonghee Han (2011).

As vinte e três afirmações basearam-se no estudo de Moberg (2003), no *Índice para a inclusão* (2008) e no estudo de Wungu e Seonghee Han (2011). O objetivo desta questão é avaliar as atitudes dos docentes em relação a estas três categorias, de modo a permitir fazer uma avaliação mais genérica da atitude dos docentes face à inclusão dos alunos com DV na sala de aula. A resposta a estas afirmações tem por base uma escala de atitudes de *Likert* de cinco pontos.

As questões treze e catorze tiveram por base o estudo de Wungu e Seonghee Han (2011) que tinha solicitado aos participantes a referência a fatores relevantes para a inclusão do aluno com DV na sala de aula. Neste questionário, colocaram-se duas questões abertas, a questão treze para que os participantes pudessem referir três aspetos a favor da inclusão do Aluno na sala de aula e a questão catorze, na qual os participantes teriam de mencionar três aspetos que dificultavam essa mesma inclusão.

O objetivo destas questões é saber quais os aspetos que os docentes consideram contribuir ou dificultar a inclusão dos alunos com DV na sala de aula.

Após a elaboração do questionário, o mesmo foi enviado para ser revisto por um grupo de especialistas do Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Em seguida,

foi feito um pré-teste numa escola de referência da Região da Grande Lisboa. Foram distribuídos dez inquéritos a docentes, sete dos quais entregaram o questionário respondido. Na entrega do questionário foi perguntado aos docentes se tinham sentido dificuldades em alguma questão. Todos disseram ter sentido dificuldade em compreender a questão sete, tendo por isso sido alterada para que não viessem a surgir dificuldades no preenchimento na altura de aplicar o questionário para obter dados.

Antes de ser aplicado no terreno, foi solicitada autorização (cf. anexo 2) à Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e posteriormente aos diretores/as dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de referência e de não referência, todas da Região Centro.

5.3.1 Caraterização das variáveis

A maioria das variáveis do questionário é nominal, cujas categorias são qualitativas: as quais se caracterizam por não se intersektarem e por não serem hierarquizáveis (Maroco e Bispo, 2005). Além das variáveis nominais, o questionário tem variáveis ordinais, variáveis quantitativas discretas e variáveis quantitativas contínuas. As variáveis ou escalas ordinais são aquelas em que as diversas modalidades são ordenadas de acordo com determinados critérios. As variáveis quantitativas contínuas ou variáveis com escala intervalar são aquelas em que as modalidades são representadas por números, os quais permitem o estabelecimento de relações de identidade, de ordem e de operações de soma e subtração. As variáveis quantitativas discretas ou com escalas de razão são representadas por números, sendo válidas as relações de identidade, de ordem e as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão (Maroco e Bispo, 2005).

Tendo por base o questionário que foi utilizado para recolher dados para este estudo, as variáveis que se determinaram foram organizadas em variáveis de caracterização individual e de opinião.

Nota a questão 12 é constituída por vinte e três afirmações, as quais se subdividem em três grupos: socialização do aluno com DV; competências académicas do aluno com DV e competências do professor que serão analisadas em categorias separadas. Cada uma destas afirmações é uma variável qualitativa ordinal segundo uma *escala de Likert* de 1 a 5, representando 1, as atitudes mais negativas e cinco as atitudes mais positivas (Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Nem concordo, nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente). Sendo 1 a atitude mais negativa face à afirmação, 5 a atitude mais positiva e 3 a atitude neutra. No entanto existem algumas afirmações de interpretação contrária, afirmações de atitudes negativas, em que 5 é a atitude mais negativa e 1 a atitude mais positiva – afirmações 12.4, 12.7, 12.10, 12.13 e 12.20.

5.3.1.1 Caraterização individual

As questões e variáveis que correspondem à caracterização individual são:

- Questão 1 - Género - variável qualitativa nominal dicotómica (com as categorias: masculino e feminino).
- Questão 2 - Idade - variável quantitativa contínua.
- Questão 3 - Concelho onde lecionou mais anos - variável qualitativa nominal, recodificada em duas categorias: Leiria e Fora de Leiria.

- Questão 4 - Grau acadêmico - variável qualitativa ordinal (com seis categorias: Bacharelato antes de Bolonha; Licenciatura pós-Bolonha; Licenciatura pré-Bolonha; Mestrado pós-Bolonha; Mestrado pré-Bolonha; Doutorado).
- Questão 5 – Nível de ensino - divide-se em três variáveis qualitativas nominais dicotômicas pelos dois níveis de Ensino Básico e pelo Ensino Secundário (com as categorias: Sim e Não).
- Questão 6 – Anos de serviço - variável quantitativa contínua.
- Questão 7 – Teve ou tem alunos com DV nas aulas - variável qualitativa nominal dicotômica (com as categorias: Sim e Não).
- Questão 7.1 – Número de alunos com DV que já teve nas turmas - variável quantitativa discreta (dependente de resposta sim da questão anterior).
- Questão 8 – Convive diariamente com alguém que tenha DV - variável qualitativa nominal dicotômica (com as categorias: Sim e Não).
- Questão 9 – Alguma vez teve formação no atendimento de alunos com DV em sala de aula - variável qualitativa nominal dicotômica (com as categorias: Sim e Não).
- Questão 9.1 – Tipo de formação - divide-se em cinco variáveis qualitativas nominais, dependente de resposta sim da questão anterior (com as categorias: Formação inicial; Ações de formação; Sessões organizadas pelo docente de EE; Congressos; Especializações, mestrados e doutoramentos; Outras - esta variável foi categorizada dependendo das respostas dos inquiridos).

5.3.1.2 Categoria 1 – Formas de inclusão dos estudantes com DV

As questões e variáveis que correspondem categoria 1, *Formas de inclusão dos estudantes com DV*, foram:

- Questão 10 – Qual a melhor forma para o aluno ter sucesso escolar e desenvolvimento das suas competências sociais - questão com quatro variáveis qualitativas nominais dicotômicas (com as categorias: Permanência na sala de aula; Estar na sala de aula em algumas aulas de algumas disciplinas; Todas as aulas na sala de EE; Estar em permanência numa escola Especial).
- Questão 11 – Papel da escola na inclusão de alunos com DV - variável qualitativa nominal dicotômica (com as categorias: Sim e Não).

5.3.1.3 Categoria 2 – Socialização do aluno com DV

As questões e variáveis que correspondem à caracterização 2, *Socialização do aluno com DV*, são:

- 12.1 - O aluno com DV tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma.
- 12.2 - A inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos.
- 12.3 - A autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a restante turma.
- 12.4 - O aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas.
- 12.5 - A inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos.
- 12.6 - Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviverem com alunos com DV.
- 12.7 - A inclusão de alunos com DV nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição.

- 12.8 - A inclusão do aluno com DV nas aulas regulares permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares.

5.3.1.4 Categoria 3 – Competências acadêmicas do aluno com DV

As questões e variáveis que correspondem à caracterização 3, *Competências com acadêmicas do aluno com DV*, são:

- 12.9 - O aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas.
- 12.10 - A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular.
- 12.11 - Uma vez que o aluno com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados.
- 12.12 - O aluno com DV, na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas.
- 12.13 - O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV.

5.3.1.5 Categoria 4 – Competências do professor

As questões e variáveis que correspondem à caracterização 4, *Competências do professor em relação às estratégias de ensino de alunos com DV* são:

- 12.14 - Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas.
- 12.15 - Durante todas as aulas, é vantajoso para o aluno com DV a presença de um professor da mesma área disciplinar.
- 12.16 - Durante todas as aulas, o professor de EE – domínio da visão, deve estar presente para apoiar o aluno.
- 12.17 - O professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar.
- 12.18 - Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com DV.
- 12.19 - O professor titular poderá atender às necessidades dos alunos com DV nas suas aulas.
- 12.20 - Apenas o professor de EE com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV.
- 12.21 - O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com DV.
- 12.22 - Deve existir colaboração entre o professor titular e o professor de EE – Domínio da visão.
- 12.23 - O tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com DV é maior.

5.3.1.6 Categoria 5 – Sugestões para a inclusão de alunos com DV

As questões e variáveis que correspondem à caracterização 5, *Sugestões para a inclusão de alunos com DV*, são:

- Questão 13 – Aspetos que podem contribuir para a inclusão de alunos com DV na sala de aula - questão aberta, em que cada docente podia referir até três aspetos. Estes aspetos permitiram a criação de dezassete variáveis, todas elas qualitativas nominais dicotómicas (com as categorias: Sim e Não):
 - o Turmas pequenas;
 - o Formação de professores;
 - o Disponibilidade de materiais didáticos adaptados;

- Disponibilidade de equipamentos tecnológicos adequados;
- Apoio do aluno pelo professor de EE na sala de aula;
- Apoio do aluno por outro professor da mesma área disciplinar na sala de aula;
- Adaptação do espaço físico;
- Civismo dos alunos em relação ao colega com DV;
- Recetividade dos alunos em relação ao colega com DV;
- Aumento da autoestima do aluno com DV;
- Cooperação entre o professor de EE e o professor titular de turma;
- Tratar o aluno com DV da mesma forma que se tratam os restantes;
- Redução do horário do professor para preparação de aulas e materiais;
- Inclusão do aluno em trabalhos de grupo ou de pares;
- Incentivar o aluno com DV a participar nas atividades da aula;
- Partilha de experiências;
- Outros (respostas isoladas que não tiveram expressão para serem usadas na análise quantitativa dos dados).

5.3.1.7 Categoria 6 – Sugestões sobre barreiras à inclusão de alunos com DV

As questões e variáveis que correspondem à caracterização 6 são:

- Questão 14 – Aspectos que podem dificultar a inclusão de alunos com DV - questão aberta, em que cada docente podia referir até três aspectos. Estes aspectos permitiram a criação de onze variáveis qualitativas nominais dicotómicas (com as categorias: Sim e Não):
 - Turmas demasiado grandes;
 - Falta de formação dos professores que lecionam a alunos com DV;
 - Escassez de materiais didáticos não adaptados;
 - Falta de equipamentos tecnológicos acessíveis;
 - Falta de apoio do professor de EE – domínio da visão - nas aulas;
 - Existência de barreiras físicas na escola e na sala de aula;
 - Falta de recetividade dos alunos da turma em relação ao colega com DV;
 - Inexistência na escola de um professor de EE – domínio da visão – na escola;
 - Existência de indisciplina nas aulas;
 - Utilização de máquinas de braille antiquadas e barulhentas;
 - Outras (respostas isoladas que não tiveram expressão para serem usadas).

Uma vez que foram efetuados questionários em escolas de referência e de não referência, criou-se uma variável nominal dicotómica com a denominação escola e cujas categorias são: escola de referência e escola de não referência.

Neste estudo exploratório foi utilizado o método quantitativo para o tratamento das variáveis e o método qualitativo para as duas questões abertas, as quais foram analisadas, criadas categorias que depois foram tratadas estatisticamente também.

Para a análise estatística recorreu-se ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0. Tendo-se seguido a análise estatística sugerida por Maroco e Bispo (2005):

- Análise de frequências absolutas e relativas, medidas descritivas de tendência central (média, mediana, moda) e de dispersão (desvio padrão, máximo e mínimo).

- Estatística inferencial para identificação de contingências, associações ou correlações com a aplicação de testes não-paramétricos, com um intervalo de confiança de 95%, incluindo:
 - o para o cruzamento de variáveis nominais, neste estudo todas em tabelas 2X2 foi utilizado o teste do qui-quadrado com a correção de continuidade de Yates. Sempre que havia a informação que pelo menos uma célula (25%) tinha um valor inferior a 5, foi interpretado o valor exato de *Fischer's*.
 - o o teste de *Mann-Whitney* para cruzar variáveis nominais com variáveis ordinais e quantitativas;
 - o e o coeficiente de correlação de *Spearman* para as variáveis ordinais e ou quantitativas.

5.4 Condicionantes do estudo

Para a revisão da literatura, foram encontrados muitos autores sobre a inclusão, e diversos estudos sobre a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, mas sobre a inclusão de alunos com DV na sala de aula, só foi possível encontrar os estudos que se encontram referidos no final da revisão da literatura. No entanto, antes da conceção do instrumento foi necessário fazer a revisão da literatura. Após a elaboração do instrumento foi necessário validá-lo e testá-lo. Além destes procedimentos normais para qualquer estudo, ainda foi necessário solicitar autorização à DGIDC, a qual demorou alguns meses para apreciar e validar o instrumento.

Entretanto, foram sendo contactadas as direções das escolas não agrupadas e os agrupamentos de escolas, tendo sido recolhidos inquéritos em todas as escolas que autorizaram tal procedimento. Estes motivos atrasaram o processo de investigação e, por conseguinte, impediram que o número de participantes e uma maior diversificação das escolas fossem uma realidade.

5.5 Amostra

Uma amostra consiste num conjunto de sujeitos pertencentes a uma população e a amostragem consiste no conjunto de operações que permite selecionar um grupo de indivíduos ou outros elementos representativos de uma população (Freixo, 2010).

O questionário foi submetido a investigadores do departamento de Reabilitação e Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana, Após um primeiro teste, numa escola de Lisboa, procedeu-se à correção de uma questão que levantou algumas dúvidas aos participantes do pré-teste.

Passou-se à aplicação do questionário com o objetivo de recolher dados, porém antes foi pedida autorização para aplicação do questionário nos estabelecimentos de ensino, no início de janeiro, à DGIDC sob tutela do Ministério da Educação. Como o parecer da DGIDC começou a prolongar-se, começaram a ser contactadas as direções dos agrupamentos e escolas não agrupadas de referência e de não referência. Após autorização do órgão de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, os inquéritos foram distribuídos na sala de professores, entre o início de fevereiro e dez de maio de 2012 em formato de papel a todos os docentes que aceitaram participar no estudo.

Participaram no estudo 114 professores de 5 escolas, 3 de referência e 2 de não referência.

5.5.1 Caraterização das escolas participantes no estudo

Dos 105 inquéritos distribuídos em escolas de referência (escolas A, B, C) foram devolvidos 72 preenchidos. Dos 54 questionários entregues nas escolas de não referência, foram recolhidos 42 preenchidos. Desta forma, o total da amostra é de 114, sendo 72 participantes das escolas de referência e 42 participantes das escolas de não referência. A distribuição da amostragem por escola é a referida na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição da amostragem por estabelecimento de ensino

Escola	Tipologia	N.º total de professores do a lecionar na escola	N.º de inquéritos válidos recolhidos
A	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico – Escola de referência	113	27
B	Agrupamento de escolas - Escola de referência	100	24
C	Escola Secundária com 3.º Ciclo - Escola de referência	141	21
D	Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos	70	25
E	Escola Secundária	125	17
Total de inquéritos		549	114

As escolas C e E localizam-se em meio urbano. A escola A localiza-se a cerca de quatro quilómetros do centro urbano mais próximo. As escolas B e D localizam-se a cerca de dois quilómetros do centro urbano mais próximo.

5.5.2 Caracterização dos docentes

Neste subcapítulo, irá ser apresentada a caracterização dos docentes, questões 1 a 9, bem como uma primeira apresentação de resultados.

Tal como indicado na tabela 3, o género feminino representa 75.4% do total de participantes. Os homens representam apenas 24.6%. Esta desproporção é ligeiramente maior nas escolas de não referência do que nas escolas de referência.

Tabela 3 – Frequências relativas e absolutas da distribuição de género por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Feminino	54	75%	32	76.2%	86	75.4%
Masculino	18	25%	10	23.8%	28	24.6%
Total	72	75.4%	42	24.6%	114	100%

Segundo a tabela 4 a média de idades dos participantes das escolas de não referência é inferior em relação à média de idades dos docentes das escolas de referência. A média da idade dos participantes das escolas de referência é de 48.71 anos e de 43.60 anos para os participantes das escolas de não referência.

A aplicação do teste de *Mann-Whitney* ($U=1023.000$, $Z=-2.875$, $p=.004$, $N=114$) permite identificar a existência de diferenças estatísticas significativas entre a média de idades dos participantes das escolas de referência e a média de idades das escolas de não referência.

Tabela 4 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação à idade dos docentes por tipo de escola

Idade	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	SD	N
Escola de Referência	48.71	52.00	55	31	61	7.993	72
Escola e não Referência	43.60	44.00	47	26	59	9.026	42
Total	46.82	48.00	55	26	61	8.703	114

Segundo a tabela 5, 57% dos participantes lecionaram mais anos no concelho de Leiria e 43% lecionaram mais anos fora do concelho de Leiria. Os participantes das escolas de referência que não lecionaram mais anos no concelho de Leiria fizeram-no sobretudo no concelho de Viseu e uma pequena percentagem dispersa pelos concelhos de Pombal, Soure, Coimbra, Bragança, Vila Real, Loures e Machico na Madeira.

Os participantes das escolas de não referência que não lecionaram mais anos no concelho de Leiria, fizeram-no sobretudo no concelho da Marinha Grande e um pequeno número disperso pelos concelhos de Coimbra, Torres Novas, Alcobaça e Machico na Madeira.

Tabela 5 – Frequências relativas e absolutas da distribuição em relação a ter lecionado mais anos em Leiria ou fora de Leiria por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Leiria	42	64.6%	23	35.4%	65	57%
Fora de Leiria	30	61.2%	19	38.8%	49	43%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

Em ambos os tipos de escola a grande maioria dos docentes (81.6%) têm como grau académico uma licenciatura pré-Bolonha. Nas escolas de referência 81.8% e 81% nas escolas de não referência possuem este grau académico. Nas escolas de referência, 13.9% dos professores têm um mestrado pré-Bolonha, mas apenas 11.9% dos docentes das escolas de não referência possuem este grau académico.

Tabela 6 – Frequências relativas e absolutas da distribuição do grau académico dos docentes por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Bacharelato	0	0%	1	2.4%	1	0.9%
Licenciatura Pós-Bolonha	2	2.8%	1	2.4%	3	2.6%
Licenciatura Pré-Bolonha	59	81.9%	34	81.0%	93	81.6%
Mestrado Pós-Bolonha	1	1.4%	1	2.4%	2	1.8%
Mestrado Pré-Bolonha	10	13.9%	5	11.9%	15	13.2%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

De acordo com a tabela 7, nas escolas de referência, 61.1% lecionam ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e apenas 18.1% lecionam ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nas escolas de não referência, 42.9% dos participantes lecionam ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação a este nível de ensino existem diferenças estatisticamente significativas entre o número de docentes que lecionam nas escolas de referência e aos que lecionam nas escolas de não referência, teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates, ($\chi^2 = 7.036$, $p = .008$, $N = 114$).

Tabela 7 – Frequências relativas e absolutas da distribuição do(s) nível(is) de ensino em que os docentes lecionam por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
2.º ciclo Ensino Básico	13	18.1%	18	42.9%	31	27.2%
3.º ciclo Ensino Básico	44	61.1%	18	42.9%	62	54.4%
Ensino Secundário	39	54.2%	17	40.5%	56	49.1%
Total (N=114)	96	84.2%	53	46.5%	149	130.7%

Em relação aos participantes das escolas de não referência existe um grande equilíbrio entre o número de docentes que lecionam aos três níveis de ensino. Em

ambos os tipos de escola, existem docentes que lecionam em simultâneo ao 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico ou ao Ensino Secundário e ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

As medidas estatísticas referentes ao tempo de serviço dos docentes, que se encontram na tabela 8, indicam que o tempo de serviço dos docentes das escolas de não referência é inferior ao tempo de serviço dos docentes das escolas de referência. A média do tempo de serviço dos professores das escolas de referência é de 24.68, diminuindo para 17.79 relativamente aos participantes das escolas de não referência. Esta diferença estatisticamente significativa entre as duas médias é comprovada com a aplicação do teste de *Mann-Whitney* ($U = 909.500$, $Z = -3.542$, $p = .000$, $N = 114$).

Tabela 8 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação aos anos de serviço de docência por tipo de escola

Anos de serviço	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	SD	N
Escola de Referência	24.68	27.00	33	7	38	8.930	72
Escola e não Referência	17.79	17.00	16	1	37	9.601	42
Total	22.14	22.50	16/33	1	38	9.732	114

Nas escolas de referência tal como pode ser observado na tabela 9, 65.3% dos docentes participantes já tiveram alunos com DV, enquanto nas escolas de não referência, apenas 42.9% dos professores teve alunos com cegueira ou baixa visão.

Estes valores têm diferenças estatísticas significativas, como comprova o teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de *Yates*, ($\chi^2 = 4.565$, $p = .033$, $N = 114$)

Tabela 9 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que tiveram ou não alunos com DV por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Ter alunos com DV	47	65.3%	18	42.9%	65	57.0%
Não ter alunos com DV	25	34.7%	24	57.1%	49	43.0%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

Segundo a tabela 10, quer nas escolas de referência, quer nas escolas de não referência, os docentes que tiveram alunos com DV, tiveram apenas 1.

Nas escolas de referência 5 foi o número máximo de alunos com DV que os docentes tiveram até ao momento da recolha dos dados, enquanto nas escolas de não referência houve pelo menos um docente que teve 13 alunos com DV.

Tabela 10 – Medidas estatísticas de tendência central e de dispersão em relação ao total de alunos com DV de cada docente por tipo de escola

Número de alunos com DV por docente	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	SD	N
Escola de Referência	1.64	1.00	1	1	5	.919	47
Escola e não Referência	2.18	1.00	1	1	13	2.877	17
Total	1.78	1.00	1	1	13	1.666	64

Nas escolas de referência apenas 5.6% dos participantes convivem regularmente com familiares, vizinhos ou amigos com DV, como se pode constatar na tabela 11. Esse número aumenta para 33.3% nas escolas de não referência.

Estes valores são estatisticamente diferentes como comprova o teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de *Yates*, ($\chi^2 = 13.375$, $p = .000$, $N = 114$).

Tabela 11 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que têm ou não contato frequente com pessoas com DV por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Ter contato com DV	4	5.6%	14	33.3%	18	15.8%
Não ter contato com DV	68	94.4%	28	66.7%	96	84.2%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

Na tabela 12, encontram-se os dados relativos à formação que os docentes fizeram no atendimento a alunos com DV nas suas aulas. Nas escolas de referência apenas 8.3% e 11.9% dos participantes das escolas de não referência fizeram formação neste domínio. Num total de 114 docentes desta amostra, apenas 11 tiveram formação específica no atendimento a alunos com DV nas suas aulas.

Tabela 12 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes que têm ou não formação no atendimento a alunos com DV por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Ter formação na DV	6	8.3%	5	11.9%	11	9.6%
Não ter formação na DV	66	91.7%	37	88.1%	103	90.4%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

Das várias modalidades de formação no atendimento a alunos com DV, destaca-se nas escolas de não referência a formação feita pelo docente de educação especial, frequentada por 9.5% dos docentes, como se pode observar na tabela 13.

Tabela 13 – Frequências relativas e absolutas da distribuição dos docentes pelo tipo de formação no atendimento a alunos com DV por tipo de escola

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
Formação inicial	2	2.8%	0	0%	2	1.8%
Ações formação contínua	2	2.8%	1	2.4%	3	2.6%
Sessões por docente EE	2	2.8%	4	9.5%	6	5.3%
Congressos em DV	2	2.8%	1	2.4%	3	2.6%
Curso em DV	0	0%	0	0%	0	0%
Total	6	8.3%	5	11.9%	11	9.6%

Nas escolas de referência, 2.8% dos docentes efetuaram formação inicial, formação contínua ou efetuada pelo docente de educação especial.

5.6 Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, ir-se-ão apresentar os resultados e as relações relevantes ao nível estatístico relativos às escolas de referência e às escolas de não referência e a comparação entre ambas. No final serão discutidos os resultados tendo em conta os resultados obtidos e os estudos anteriores.

5.6.1 Categoria 1 – Formas de inclusão dos estudantes com DV

Nesta secção, ir-se-á apresentar os resultados relativos à opinião dos docentes em relação às quatro formas de inclusão - questão 10 – a melhor maneira do aluno com DV ter sucesso escolar e adquirir as suas competências sociais e os resultados relativos à questão 11 – opinião dos docentes em relação à pro-atividade da escola no combate à discriminação dos alunos com DV. Irão também ser apresentadas as respostas à hipótese de trabalho e as relações estatísticas significativas em relação a estas questões.

Os resultados das respostas, destas questões, estão sintetizados na Tabela 14. A inclusão dos alunos com DV em todas as aulas com a restante turma, recolhe 44.4% de opiniões favoráveis dos participantes das escolas de referência e 31% dos participantes das escolas de não referência são favoráveis a esta modalidade de ensino, o que representa 39.5% do total de participantes.

Tabela 14 – Frequências relativas e absolutas da opinião dos docentes sobre as diversas formas de inclusão e a pro-atividade da escola em relação à inclusão dos alunos com DV (N = 114)

	Escolas de Referência		Escola de não Referência		Total	
10.1 - Estar em permanência na sala	32	44.4%	13	31%	45	39.5%
10.2 - Estar em sala regular e EE	54	75%	29	69%	82	71.9%
10.3 - Todas as aulas em sala EE	2	2.8%	2	4.8%	4	3.5%
10.4 - Escola especial para alunos com DV	4	5.6%	6	14.3%	10	8.8%
11 - Escola tem atitude pró-ativa face à DV	59	81.9%	32	76.2%	91	79.8%
Total	72	63.2%	42	36.8%	114	100%

Já em relação à possibilidade dos alunos frequentarem, conforme as disciplinas, umas aulas com a turma e as restantes na sala de EE, 75% dos professores das escolas de referência e 69% das escolas de não referência, no total 71,9% concordaram com esta forma de ensino.

Ter todas as aulas na sala de EE ou frequentar uma escola especializada para o ensino de DV, recolhe uma pequena percentagem de opiniões favoráveis de docentes, mas essa pequena percentagem é mais notória nas escolas de não referência.

A percentagem de docentes favoráveis à inclusão de alunos com DV em todas as aulas ou em apenas algumas, tendo as restantes na sala de EE é um pouco superior nas escolas de referência, tal como a percentagem de docentes que são da opinião que a escola se empenha para eliminar ou reduzir a discriminação dos alunos com DV.

Desta forma, a primeira hipótese deste estudo é: Será que ser professor de uma escola de referência, tem influência nas opiniões sobre as formas de inclusão dos estudantes com DV? (cf. anexo 3)

Dos dados recolhido nesta categoria podemos constatar que:

- O aluno com DV deve estar em permanência na sala - teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates, ($\chi^2 = 1.496$, $p = .221$, $N = 114$);
- O aluno com DV deve ter umas aulas em sala regular e as restantes na sala de EE - teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates, ($\chi^2 = .546$, $p = .460$, $N = 114$);
- O aluno com DV deve ter todas as aulas na sala EE - teste de independência do qui-quadrado do teste de Fisher's com $p = .625$ ($N = 114$);
- A escola especial para alunos com DV - teste de independência do qui-quadrado do teste de Fisher's com $p = .168$ ($N = 114$);
- A escola tem atitude pró-ativa face à DV - teste de independência do qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates, ($\chi^2 = .247$, $p = .620$, $N = 114$).

A análise dos dados permite concluir que em todos os casos, o grau de significância é maior do que .05, o que significa que nesta categoria - opiniões dos

docentes sobre as formas de ensino para os alunos com DV, tendo em conta a sua inclusão, não existem diferenças estatísticas significativas entre as opiniões dos professores que lecionam nas escolas de referência e as opiniões dos professores que lecionam nas escolas de não referência.

Todas as relações identificadas como estatisticamente significativas entre os restantes fatores de identificação e as diversas formas de ensino que possibilitam a sua inclusão, encontram-se na tabela 15.

Em relação à opinião sobre a permanência em todas as aulas do aluno com DV, com a restante turma, o ser docente do 2.º Ciclo, o lecionar ao ensino Secundário e o número de anos de serviço, influenciam a opinião dos docentes.

Relativamente à frequência de algumas aulas na sala de aula regular e a frequência das restantes na sala de EE, apenas o Ensino Secundário influencia a opinião sobre esta forma de inclusão.

Tabela 15 – Relações identificadas pelo teste de *Mann-Whitney* e Qui-Quadrado no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria “Formas de inclusão dos estudantes com DV”.

Teste <i>Mann-Whitney</i> (U) Teste de Qui-Quadrado: CC ou <i>Fisher's</i>	2.º Ciclo	Secundário	Nº anos serviço
10.1 - Estar em permanência na sala	$X^2 = 4.161$ $p = .041$	$X^2 = 12.966$ $p = .000$	$U = 1183.000$ $Z = -2.144$ $p = .032$
10.2 - Estar em sala regular e EE		$X^2 = 12.130$ $p = .000$	

5.6.2 Categoria 2 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – socialização do aluno

Nesta secção, ir-se-á proceder à apresentação dos resultados relativos às atitudes dos professores em relação às competências sociais da inclusão de alunos com DV na sala de aula, bem como à identificação dos fatores que poderão influenciar estas atitudes.

De acordo com os dados da tabela 16, pode verificar-se que a atitude dos docentes em relação às diversas afirmações é positiva. Assim, o aluno com DV tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma tem uma média de 4.61, moda e mediana de 5, desvio padrão 0.689, $n = 112$ e a concordância total de 67.9%; a inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos tem uma média de 4.53, moda e mediana de 5, desvio padrão 0.710 e $n = 112$ e uma concordância total de 61.6% dos participantes; a autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a restante turma tem uma média de 4.49, moda e mediana de 5, desvio padrão 0.709, $n = 113$ e a concordância total de 58.4%; a inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos tem uma média de 4.39, moda e mediana de 5, desvio padrão de 0.884, $n = 112$ e tem a concordância total de 57%; os alunos com visão sentem-se felizes ao conviverem com alunos com DV tem uma média de 3.55, uma mediana de 4, uma moda de 3, desvio padrão de 0.911, n de 108, 14.8% dos docentes concordam totalmente e 36.1 concordam parcialmente com esta afirmação; a inclusão do aluno com DV nas aulas permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares tem a concordância total de 54% dos participantes, uma concordância parcial de

40.7% dos professores, uma média de 4.45, mediana e moda de 5, desvio padrão 0.732 e n de 113. Existem duas afirmações que pela sua natureza, por norma, e neste estudo têm atitudes opostas às restantes: o aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas tem a discordância total de 49.1% dos participantes, uma média de 1.94, a mediana é de 2, a moda é de 1, o desvio padrão é 1.117 para um n de 112; a inclusão do aluno com DV nas aulas irá aumentar a sua rejeição tem uma discordância total de 59.8% dos professores, uma média de 1.65, mediana e moda de 1, desvio padrão de 0.946 para um n de 112.

Tabela 16 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas das atitudes em relação à socialização do aluno

		12.1	12.2	12.3	12.4	12.5	12.6	12.7	12.8	Total – Somatório das respostas de socialização do aluno - Atitudes Positivas
		O aluno com DV tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma.	A inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos	A autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a restante turma	O aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas	A inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos	Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviverem com alunos com DV	A inclusão de alunos com DV nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição	A inclusão do aluno com DV nas aulas permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares	
N	Válidos	112	112	113	112	112	108	112	113	114
	n/a	2	2	1	2	2	6	2	1	0
Média		4.61	4.53	4.49	1.94	4.39	3.55	1.65	4.45	4.26
Mediana		5.00	5.00	5.00	2.00	5.00	4.00	1.00	5.00	4.40
Moda		5	5	5	1	5	3	1	5	4.6/8
Desvio Padrão		.689	.710	.709	1.117	.884	.911	.946	.732	.560
Respostas										
Discordo totalmente		1 .9%	0 0%	1 .9%	55 49.1%	2 1.8%	3 2.8%	67 59.8%	2 1.8%	1 .9%
Discordo parcialmente		2 1.8%	4 3.5%	0 0%	26 23.2%	3 2.7%	6 5.6%	26 23.2%	0 0%	1 .9%
Nem concordo, nem discordo		1 .9%	2 1.8%	8 7.1%	15 13.2%	9 8%	44 40.7%	10 8.9%	4 3.5%	28 25%
Concordo parcialmente		32 28.6%	37 33%	38 33.6%	15 13.4%	33 29.5%	39 36.1%	9 8%	46 40.7%	76 66.7%
Concordo totalmente		76 67.9%	69 61.6%	66 58.4%	1 0.9%	65 57%	16 14.8%	0 %	61 54%	8 7%

O somatório das respostas das atitudes positivas das competências sociais dos alunos com DV, tem uma média de 4.26, mediana de 4.40, moda = 4.6/8, desvio padrão de 0.560. Apenas 7% têm uma atitude totalmente positiva, 66.7% têm uma atitude parcialmente positiva e 25% têm uma atitude neutra em relação ao somatório das competências sociais com atitudes positivas.

Na tabela 17, encontram-se as relações estatisticamente significativas que se verificaram entre as afirmações relativas às competências sociais e os fatores que poderão ter influenciado as respostas. A idade e o tempo de serviço influenciaram cinco das oito afirmações (62.5% dos itens desta categoria de afirmações). O estar a lecionar ao ensino Secundário influenciou quatro das oito (50%) das afirmações desta

categoria e o estar a lecionar ao 2.º Ciclo do Ensino Básico influenciou as respostas de três das oito afirmações (37.5%).

Tabela 17 – Relações identificadas pelo teste de *Mann-Whitney* e pelo teste do coeficiente de correlação de *Spearman* no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria de socialização do aluno

Teste Mann-Whitney (U) Teste de Spearman (Rho)	Idade	Concelho	2.º Ciclo	Secundário	Nº anos serviço	Ter tido alunos com DV	Nº alunos com DV
12.1 - ter o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula. (n=112)			U = 868.500 Z = -2.914 p = .004	U = 1135.500 Z = -3.085 p = .002			
12.2 - A inclusão do aluno com promove a igualdade entre todos os alunos (n=113)				U = 1264.500 Z = -2.055 p = .040			
12.3 - A inclusão na sala de aula do aluno DV melhora a sua autoestima (n=112)	Rho = .328 p = .000		U = 100.500 Z = -1.994 p = .046	U = 1134.500 Z = -3.030 p = .00	Rho = .266 p = .004	U=1.202.000 Z = 2.428 p = .015	Rho = .256 p = .006
12.4 - O aluno DV é ridicularizado ou marginalizado pelos colegas (n=112)	Rho = -.233 p = .018				Rho = -.313 p = .001	U = 1177.000 Z = -2.770 p = .023	
12.5 - A inclusão do aluno com DV aumenta o seu círculo de amigos (n=108)	Rho = .201 p = .033	U = 121.000 Z = -2.048 p = .041	U = 907.500 Z = 2.565 p = .010	U = 1242.000 Z = -2.138 p = .032	Rho = .224 p = .018		
12.7 - Alunos com DV nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição (n=113)	Rho = -.282 p = .003				Rho = -.323 p = .001		
12.8 A inclusão leva as crianças sem DV as reconheçam como pares (n=114)	Rho = .191 p = .043				Rho = .226 p = .016		

Em relação à hipótese em estudo: Será que lecionar numa escola de referência, influencia os resultados obtidos na categoria socialização dos alunos com DV? (cf. anexo 4)

Os resultados obtidos em síntese foram:

- O aluno com DV tem o direito de estar na escola e na sala de aula com a restante turma U= 1305.500, Z = -1.206, p = .228, n = 112;
- A inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos U = 1195.500, Z = -1.931, p = .054, n = 113;
- A autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a turma U = 1034.000, Z = -3.110, p = .002, n = 112;
- O aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas U = 1175.500, Z = -2.196, p = .028, n = 112; A inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos U = 1195.500, Z = -1.780, p = .075, n = 108;
- Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviverem com alunos com DV, U = 1048.000, Z = -2.268, p = .023, n = 112;
- A inclusão do aluno com DV nas aulas regulares irá favorecer a sua rejeição U = 1120.500, Z = -1.706, p = .088, n = 113;

- A inclusão do aluno com DV nas aulas regulares permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares $U = 1302.500$, $Z = -1.272$, $p = .203$, $N = 114$.

Estes dados permitem concluir que existem diferenças estatísticas significativas entre a opinião dos docentes que lecionam nas escolas de referência e a opinião dos docentes que lecionam em escolas de não referência em 3 das 8 afirmações, 37.5%. – a autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a restante turma; o aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas; a inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos –, desta forma ao nível da socialização do aluno com DV, esta hipótese é parcialmente válida.

5.6.3 Categoria 3 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – competências académicas do aluno

Nesta secção, ir-se-á proceder à apresentação dos resultados relativos às atitudes dos professores em relação às competências académicas dos alunos com DV na sala de aula, à hipótese de trabalho e à identificação dos fatores que poderão influenciar estas atitudes. As respostas dos participantes encontram-se sintetizadas na tabela 18.

Tabela 18 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas das atitudes em relação às competências académicas dos alunos com DV.

	12.9 O aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas	12.10 A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular	12.11 O aluno com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas: os restantes alunos poderão ser beneficiados	12.12 O aluno com DV, na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas	12.13 O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV	Total – Somatório das respostas de competências académicas do aluno - Atitudes Positivas
N	112	112	110	110	113	114
Válidos	112	112	110	110	113	114
n/a	2	2	4	4	1	0
Média	4.82	2.72	3.06	4.15	3.12	3.59
Mediana	5.00	2.00	3.00	4.00	4.00	3.60
Moda	5	2	3	4	4	3.6
Desvio Padrão	.506	1.268	1.136	.869	1.314	.611
Respostas						
Discordo totalmente	1 .9%	22 19.6%	14 12.7%	2 1.8%	20 17.7%	1 .9%
Discordo parcialmente	0 0%	35 31.3%	16 14.5%	3 2.7%	18 15.9%	13 11%
Nem concordo, nem discordo	0 0%	15 13.4%	38 34.5%	13 11.8%	17 15%	66 58%
Concordo parcialmente	16 14.3%	32 28.1%	33 30%	50 45.5%	45 39.8%	33 29%
Concordo totalmente	95 84.8%	8 7.1%	9 8.2%	42 38.2%	13 11.5%	1 .9%

Em relação à afirmação: o aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas, a média é de 4.82, moda e mediana de 5, desvio padrão 0.506, $n = 112$ e uma concordância total de 87.1% dos participantes.

A afirmação: a criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular a média é de 2.72, moda e mediana 2 e desvio padrão 1.268 e $n = 112$. Uma parte dos docentes (31.3%) discordaram parcialmente e 19.6% discordaram totalmente.

A frase: uma vez que o aluno com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados tem uma média de respostas de 3.06, moda e mediana 3 e desvio padrão = 1.136 e $n = 110$. 34.5% têm uma opinião neutra, porque não concordam nem discordam do conteúdo desta frase.

Na afirmação: o aluno com DV, na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas tem uma média de respostas de 4.15, uma moda e uma mediana de 4, um desvio padrão de 0.869, $n = 112$ e uma concordância parcial de 39.8% dos participantes.

Finalmente, a frase: o tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV tem uma média de 3.12, moda e mediana = 4, desvio padrão 1.314, $n = 113$ e uma concordância parcial de 39.8%.

O somatório das respostas das atitudes positivas permite verificar que a média é de 3.59, mediana e moda = 3.6 e desvio padrão 0.611 e $N = 114$. Apenas 0.9% concordam totalmente, 29% concordam parcialmente e 58% têm uma opinião neutra.

Esta categoria é constituída por cinco afirmações nas quais o professor deu a sua opinião sobre as competências académicas do aluno com DV.

Relativamente à primeira hipótese deste estudo: será que fazer parte de uma escola de referência, influencia os resultados obtidos na categoria competências académicas do aluno com DV? (cf. anexo 5)

Com a aplicação do teste de *Mann-Whitney* foi possível verificar que:

- O aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas $U = 1327.500$, $Z = -1.377$, $p = .169$, $n = 112$
- A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular $U = 1408.500$, $Z = -.382$, $p = .702$, $n = 112$
- Uma vez que a criança com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados $U = 1265.500$, $Z = -1.039$, $p = .299$, $n = 110$
- O aluno com DV na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas $U = 1296.000$, $Z = -.795$, $p = .427$, $n = 110$
- O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV $U = 1450.000$, $Z = -.254$, $p = .800$, $n = 113$

Em todas as variáveis desta categoria, $p > .05$, o que significa que não existem diferenças estatísticas significativas entre a opinião dos docentes que lecionam nas escolas de referência e a opinião dos docentes que lecionam nas escolas de não referência, em relação às competências académicas do aluno com DV. As restantes relações identificadas como significativas encontram-se na tabela 19.

Tabela 19 – Relações identificadas pelo teste de *Mann-Whitney* e coeficiente de correlação de *Sperman* no cruzamento das variáveis de caracterização e as variáveis da categoria competências académicas do aluno com DV.

Teste Mann-Whitney (U) Ou o teste do coeficiente de correlação de Sperman (Rho)	Idade	Nº anos serviços	2.º Ciclo	Secundário	Ter contato com pessoas com DV
12.10 – A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular (n=112)				U = 1148.000 Z = -2.524 p = .012	
12.12 - O aluno com DV, na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas (n=110)	Rho = .312 p = .001	Rho = .343 p = .000			U = 283.500 Z = -2.024 p = .043
12.13 - O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido com o aluno DV (n=113)			U = 972.000 Z = -2.003 p = .045	U = 1017.500 Z = 3.454 p = .001	

Lecionar ao 2.º Ciclo do ensino Básico ou ao ensino Secundário influencia 40% das atitudes das afirmações da categoria – competências académicas.

5.6.4 Categoria 4 – Atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com DV na sala de aula – competências do professor

Nesta secção, ir-se-á proceder à apresentação dos resultados relativos às atitudes dos professores em relação à categoria competências do professor de alunos com DV na sala de aula, à hipótese de trabalho e à identificação dos fatores que poderão influenciar estas atitudes.

Esta categoria é constituída por dez frases onde foi pedido ao professor que desse a sua opinião sobre as competências do professor em relação à inclusão dos alunos com DV na sala de aula, estando as respostas na tabela 20.

Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas tem uma média de 4.61, uma moda e uma mediana de 5, um desvio padrão de .489, um n = 111, e 61.3% dos participantes têm uma atitude positiva, porque concordam totalmente com esta afirmação.

A frase: durante todas as aulas é vantajoso para o aluno com DV a presença de outro professor da mesma área disciplinar tem uma média de 3.78, moda e mediana de 4, desvio padrão de 1.207, um n = 110 e a mesma percentagem, 33.6% concordam totalmente ou parcialmente com esta afirmação.

No item: durante todas as aulas, o professor de Educação Especial – domínio da visão – deve estar presente para apoiar o aluno tem uma média de 3.58, moda e mediana de 4, desvio padrão 1.279, n = 109 e uma concordância parcial de 30.3% e uma discordância total de 29.4%.

Na frase: o professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar tem uma média de 3.62, moda e mediana de 4, desvio padrão de 1.082, n = 106 e a concordância parcial de 36.8%.

Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com DV tem uma média de 2.85, mediana de 3, moda 1, desvio padrão de 1.447, n = 110, uma discordância total de 28.2% e uma concordância total com o mesmo valor.

Tabela 20 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão, frequências absolutas e relativas das atitudes em relação às competências do professor.

	12.14	12.15	12.16	12.17	12.18	12.19	12.20	12.21	12.22	12.23		
	Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas	Durante as aulas, é vantajoso para o aluno com DV a presença de outro professor da mesma área disciplinar	Durante as aulas, o professor de EE – domínio da visão – deve estar presente para apoiar o aluno	O professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar	Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com DV	O professor titular poderá atender às necessidades dos alunos com DV, nas suas aulas	Apenas o professor de EE com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV	O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender às especificidades do aluno com DV	Deve existir colaboração entre o professor titular da turma e o professor de EE – domínio da visão	O tempo que o professor demora a preparar uma aula que inclua um aluno com DV é maior	Total – Somatório das respostas de competências do professor - Atitudes Positivas	
N	Válidos	111	110	109	106	110	109	110	110	111	110	114
	n/a	3	4	5	8	4	5	4	4	3	4	0
Média	4.61	3.78	3.58	3.62	2.85	3.45	2.09	3.45	4.87	4.57	3.67	
Mediana	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	2.00	4.00	5.00	5.00	3.80	
Moda	5	4	4	4	1	4	1	4	5	5	3.7	
Desvio Padrão	.489	1.207	1.279	1.082	1.447	1.067	1.154	1.238	.360	.735	.623	
Respostas												
Discordo totalmente	0 0%	8 7.3%	9 8.3%	4 3.8%	31 28.2%	4 3.7%	43 39.1%	8 7.3%	0 0%	1 .9%	3 2.6%	
Discordo parcialmente	0 0%	9 8.2%	16 14.7%	13 12.3%	16 14.5%	21 19.3%	36 32.7%	25 21.9%	0 0%	1 .9%	7 6.1%	
Nem concordo, nem discordo	0 0%	19 17.3%	19 17.4%	26 24.5%	17 15.5%	21 19.3%	12 10.9%	8 7.3%	1 .9%	7 8.2%	66 57.9%	
Concordo parcialmente	43 38.7%	37 33.6%	33 30.3%	39 36.8%	31 28.2%	48 44%	16 14.5%	48 43.6%	12 10.8%	26 23.6%	38 33.3%	
Concordo totalmente	68 61.3%	37 33.6%	32 29.4%	24 22.6%	15 13.6%	15 13.8%	3 2.7%	21 19.1%	98 88.3%	75 68.2%	0 0%	

O professor titular poderá atender às necessidades dos alunos com DV nas suas aulas tem uma média de 3.45, moda e mediana de 4, desvio padrão de 1.067, n = 109 e uma concordância parcial de 44%.

Apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV tem uma média de 2.09, mediana = 2, moda = 1, desvio padrão = 1.1541, n = 110 e uma discordância total de 39.1%.

O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com DV tem uma média de 3.45, mediana e moda 4, desvio padrão de 1.238, n = 110 uma concordância parcial de 43.6% e uma concordância total de 19.1%.

Deve existir cooperação entre o professor titular e o professor de Educação Especial – domínio da visão tem uma média de 4.87, mediana e moda de 5, desvio padrão de 0.360, n = 111 e uma concordância total de 88.3%.

Na frase: o tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com DV é maior tem uma média de 4.57, moda e mediana de 5, desvio padrão de 0.735, n = 110 e uma concordância total de 8.2%.

Em relação a esta categoria, a média é de 3.67, mediana 3.8, moda 3.8, desvio padrão de 0.623 e na maioria dos participantes uma atitude neutra, porque nem discordam nem concordam 57.9%.

Em relação à hipótese de trabalho deste estudo: será que fazer parte de uma escola de referência, tem influência nos resultados obtidos na categoria competências do professor? (cf. anexo 6)

A aplicação do teste de *Mann-Whitney* permitiu verificar que:

- Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas $U = 1336.500$, $Z = -.608$, $p = .543$, $n = 111$.
- Durante todas as aulas é vantajoso para o aluno com DV a presença de outro professor da mesma área disciplinar tem uma $U = 1187.000$, $Z = -1.468$, $p = .142$ e $n = 110$.
- Durante todas as aulas, o professor de Educação Especial – domínio da visão – deve estar presente para apoiar o aluno $U = 1212.000$, $Z = -1.175$, $p = .240$, $n = 109$.
- Na frase: o professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar $U = 1079.500$, $Z = -1.549$, $p = .121$ e $n = 106$.
- Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com DV $U = 1177.000$, $Z = -1.588$, $p = .112$ e $n = 110$.
- O professor titular poderá atender às necessidades dos alunos com DV nas suas aulas $U = 1318.000$, $Z = -.502$, $p = .616$ e $n = 109$.
- Apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV $U = 971.500$, $Z = -2.959$, $p = .003$ e $n = 110$.
- O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com DV $U = 1381.000$, $Z = -.305$, $p = .760$ e $n = 110$.
- Deve existir cooperação entre o professor titular e o professor de Educação Especial – domínio da visão $U = 1385.500$, $Z = -.693$, $p = .488$ e $n = 111$.
- O tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com DV é maior $U = 1286.000$, $Z = -1.068$, $p = .286$ e $n = 110$.

Nesta categoria somente a variável: apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV $p = .003$, logo $p < .05$, o que significa que esta hipótese apenas é válida em 10% das competências do professor. Lecionar em escolas de referência ou em escolas de não referência tem diferenças estatísticas significativas apenas na variável referida. Todas as restantes relações identificadas como estatisticamente significativas encontram-se na Tabela 21.

Os fatores que mais influenciam as competências do professor são o lecionar ao 2.º ciclo e o número de alunos com DV que já teve, os quais influenciam quatro das dez, 40% da opinião em relação às afirmações destas competências.

Tabela 21 – Relações identificadas pelo teste de *Mann-Whitney* e teste de *Sperman* no cruzamento das variáveis de caracterização e as da categoria “competências do professor”.

Teste <i>Mann-Whitney</i> (U) Teste de <i>Sperman</i> (Rho)	Gênero	Grau Acadêmico	2.º Ciclo	Secundário	Ter tido alunos com DV	n.º de anos de serviço	Ter contato com pessoas com DV	Ter formação na área da DV
12.14 - Em tarefas, o aluno DV ser apoiado por colegas (n=111)								U = 369.000 Z = -2.117 p = .034
12.15 Ter outro professor da mesma área disciplinar (n=110)	U = 753.500 Z = -2.826 p = .005			U = 110.500 Z = -2.498 p = .013	U=1079.000 Z = -2.573 p = .010	Rho = -.27 p = .003		U = 335.000 Z = -2.179 p = .029
12.16 - O professor EE estar presente nas aulas para apoiar (n=109)	U = 814.500 Z = -2.120 p = .034		U = 901.000 Z = -1.989 p = .047	U=1032.500 Z = -2.816 p = .005		Rho = -.237 p = .013		
12.17 - O professor titular é o responsável pelo aluno (n=116)			U = 843.500 Z = 2.166 p = .030					
12.18 - Uma turma com 20 alunos é adequada (n=110)						Rho = .217 p = .023		
12.19 - O professor titular pode atender às necessidades nas suas aulas (n=109)			U = 905.000 Z = -2.005 p = .045	U=1004.500 Z = -3.057 p = .002		Rho = -.198 p = .039		
12.20 - Apenas o professor de EE poderá ensinar o aluno DV (n=110)			U = 898.500 Z = -2.132 p = .033					
12.21 - O professor titular deve conduzir as aulas para o aluno com DV (n=110)							U = 565.000 Z = -1.968 p = .049	
12.22 Deve existir colaboração entre o professor titular e o de EE (n=111)		Rho = -.227 p = .017						
12.23 O tempo que demora a preparar aulas é maior (n=110)	U = 877.500 Z = -2.268 p = .023							U = 375.000 Z = -2.058 p = .040

5.6.5 Categoria 5 – Aspectos referidos pelos professores como podendo contribuir para a inclusão do aluno com DV na sala de aula

Neste subcapítulo ir-se-ão apresentar os resultados dos aspectos referidos pelos docentes na questão 13 e que podem contribuir para a inclusão do aluno com DV, bem como os fatores que poderão ter influenciado a sua referência.

Dos aspectos enumerados pelos docentes, os mais referidos foram: turmas pequenas (26.3%); formação de professores que lecionam a alunos com DV (20.2%); disponibilidade de materiais didáticos adaptados (14.9%); apoio ao aluno pelo professor de EE – domínio da visão (13.2%); aumento da autoestima do aluno com DV (12.3%).

A categoria *outros* engloba 33.3% das respostas dadas pelos professores e que não puderam ser englobadas em nenhuma das 16 categorias referidas na tabela 22.

Tabela 22 – Frequências relativas e absolutas dos aspetos referidos pelos docentes como podendo contribuir para a inclusão do aluno com DV na sala de aula

Aspetos que podem contribuir para a inclusão de alunos com DV na sala de aula	N = 114	100%
13.1 Turmas pequenas.	30	26.3%
13.2 Formação de professores que lecionam a alunos com DV.	23	20.2%
13.3 Disponibilidade de materiais didáticos adaptados	17	14.9%
13.4 Disponibilidade de equipamentos tecnológicos acessíveis.	11	9.6%
13.5 Apoio ao aluno na sala de aula pelo professor de EE – domínio da visão.	15	13.2%
13.6 Apoio ao aluno com DV na sala de aula por outro professor da mesma área.	2	1.8%
13.7 Espaço físico da sala de aula acessível ao aluno com DV.	6	5.3%
13.8 Recetividade dos alunos em relação ao colega com DV.	13	11.4%
13.9 Civismo dos alunos para com o colega com DV.	3	2.6%
13.10 Aumento da autoestima do aluno com DV.	14	12.3%
13.11 Tratar o aluno com DV da mesma forma que se tratam os restantes.	3	2.6%
13.12 Redução do horário do professor para preparação de aulas e materiais.	2	1.8%
13.13 Cooperação entre o professor de EE e o professor de ensino regular.	9	7.9%
13.14 Inclusão do aluno em trabalhos de grupo ou de pares.	5	4.4%
13.15 Incentivar o aluno com DV a participar nas atividades da aula.	4	3.5%
13.16 Partilha de experiências	3	2.6%
13.17 Outros	38	33.3%

Estas respostas únicas foram:

- a qualidade dos instrumentos usados em sala de aula;
- partilha de materiais;
- interação com os colegas nos intervalos;
- preparar com antecedência os alunos e os encarregados de educação para aceitarem a diferença;
- desenvolver as competências sociais;
- condições de formação das turmas;
- utilização de suportes multimédia (áudio);
- assumir como absolutamente natural a integração de alunos com DV na sala de aula;
- assumir como natural a integração/presença de alunos com DV nas aulas;
- novas aprendizagens;
- existência de casos semelhantes na escola;
- relacionamento com toda a comunidade escolar;
- somos todos iguais, mas todos diferentes;
- iniciativa do aluno;
- sentimento de igualdade perante os colegas;
- melhoria da integração social;
- condições de trabalho;
- apoio individualizado;
- existência de documentos inadaptados na biblioteca;
- planificação de atividades que envolvam os alunos;
- real e consistente vontade de democratizar o ensino;
- igualdade de direitos em relação aos outros alunos;
- interesse do professor pela aprendizagem do aluno;
- execução de projetos comuns que tenham em conta a sua deficiência;
- a existência de um videoprojector na sala de aula;
- falta de apoio individualizado;
- sensibilização da turma para a problemática da DV;
- perfil dos alunos e do professor;

- turmas com um bom nível de aproveitamento e comportamento;
- haver uma instituição que edite os manuais atempadamente;
- desenvolvimento de capacidades cognitivas;
- mais empenho por parte dos professores quando têm alunos com DV;
- o aluno não deve utilizar auxiliares como a máquina braille, devendo prestar atenção à aula e realizar as tarefas numa folha à pauta para não perturbar o funcionamento normal da aula;
- o aluno não deve frequentar algumas disciplinas;
- o direito ao ensino e à aprendizagem; cuidado e rigor na constituição da turma;
- grupo de docentes com sensibilidade para a docência a estes alunos;
- aprender a viver com a diferença;
- preparação dos docentes para a diferença autonomia do aluno com DV.

Tabela 23 – Relações estatísticas relevantes entre os aspetos que os docentes referiram como contribuindo para a inclusão do aluno com DV nas aulas e os fatores de caracterização desses docentes

Teste de Mann-Whitney (U) ou teste do qui-quadrado CC ou Fisher	Referência/não referência	Idade	2.º Ciclo	Secundário	Tempo de serviço	Teve formação no atendimento a alunos DV
13.5 - Apoio ao aluno na sala de aula pelo professor de EE – domínio da visão (n=15)				CC = 4.597 $p = .032$		
13.9 - Civismo dos alunos para com o colega com DV (n=3)		U = 53.500 Z = -2.002 $p = .045$			U = 48.000 Z = -2.100 $p = .036$	
13.10 - Aumento da autoestima do aluno com DV (n=14)	CC = 3.909 $p = .048$		Fisher $p = .020$		U = 451.000 Z = -2.152 $p = .031$	Fisher $p = .004$
13.12 - Redução do horário do professor para preparação de aulas e materiais (n=2)		U = 8.500 Z = 2.236 $p = .025$			U »= 9.000 Z = -2.225 $p = .026$	
13.13 - Cooperação entre o professor de EE e o professor de ensino regular (n=9)		U = 146.000 Z = -3.434 $p = .001$			U = 188.000 Z = -2.992 $p = .003$	

De acordo com a tabela 23, os fatores que mais contribuíram para a referência dos aspetos favoráveis à inclusão de alunos com DV são o tempo de serviço que influencia quatro dos dezassete aspetos e a idade que influencia três dos 17 aspetos referidos. Para o aspeto 3.10 – aumento da autoestima do aluno com DV - foram encontrados quatro fatores com relevância estatística, que por esse motivo, o poderão ter influenciado.

5.6.6 Categoria 6 – Aspetos referidos pelos professores como podendo dificultar a inclusão do aluno com DV na sala de aula

Neste subcapítulo, irão ser apresentados os aspetos que os docentes referiram como dificultando a inclusão e os possíveis fatores que poderão ter influenciado os aspetos referidos pelos docentes.

Observando a tabela 24, pode verificar-se que os aspetos mais referidos pelos docentes como podendo dificultar a inclusão de alunos com DV na sala de aula. Os aspetos que se destacam são: as turmas demasiado grandes referido por 33.3%; formação de professores que lecionam a alunos com DV com 21.9% dos participantes a referirem este aspeto; escassez de materiais didáticos adaptados referido por 20.2% dos professores; falta de recetividade dos alunos em relação ao colega com DV,

referido por 16.9% dos docentes e falta de apoio do professor de EE, domínio da visão, nas aulas referido por 14.9% dos professores.

Tabela 24 – Frequências relativas e absolutas dos aspetos que podem dificultar a inclusão do aluno com DV na sala de aula.

Aspetos que podem dificultar a inclusão do aluno com DV na sala de aula.	N = 114	100%
14.1 Turmas demasiado grandes	44	33.3%
14.2 Falta de formação de professores que lecionam a alunos com DV.	25	21.9%
14.3 Escassez de materiais didáticos adaptados.	23	20.2%
14.4 Falta de equipamentos tecnológicos acessíveis.	15	13.2%
14.5 Falta de apoio do professor de EE – domínio da visão – nas aulas.	17	14.9%
14.6 Existência de barreiras físicas na escola e nas salas de aula	8	7.0%
14.7 Falta de receptividade dos alunos da turma, em relação ao colega com DV.	17	16.9%
14.8 Inexistência de um professor de EE – domínio da visão – na escola.	8	7.0%
14.9 Existência de indisciplina nas aulas.	12	10.5%
14.10 Utilização de máquinas de braille antiquadas e barulhentas.	4	3.5%
14.11 Outros	36	31.6%

A categoria *outros* engloba respostas isoladas de 31,6% dos participantes que não podem ser englobadas nas restantes categorias, nem têm relevância quantitativa para constituírem uma categoria. Esta categoria engloba as seguintes respostas:

- dificuldades de mobilidade no espaço escolar;
- falta de informação à turma; especificidade de algumas disciplinas;
- gestão do espaço da sala de aula com alunos com várias especificidades;
- maior lentidão na aprendizagem; isolamento em alguns casos;
- o professor não conseguir transmitir os conhecimentos;
- o aluno não dominar certas técnicas de trabalho;
- características dos restantes alunos;
- rejeição;
- arquitetura;
- turmas com vários alunos que exigem atenção especial;
- extensão dos currículos;
- desenvolvimento de atividades adequadas às dificuldades do aluno;
- a não colocação estratégica do aluno na sala de aula de modo a facilitar no visionamento do quadro e dos meios audiovisuais;
- matérias curriculares inadaptadas na disciplina de Educação Física;
- falta de informação aos alunos da turma;
- programas curriculares extensos;
- falta de sentido crítico por parte dos colegas;
- professores exaustos, maltratados e desprezados;
- dificuldade em acompanhar as matérias;
- sentimento de inferioridade em relação aos outros colegas;
- pode sentir-se marginalizado;
- pode sentir-se discriminado por ter apoio com o professor de EE;
- não haver um videoprojector na sala de aula;
- tarefas diferenciadas;
- falta de diálogo entre os elementos da turma que seja esclarecedor da situação;
- perfil dos colegas e professores;
- falta de apoio dos colegas e professores; maneira de ser do aluno com DV;
- pouca sensibilidade dos professores em relação a pessoas com deficiência;
- é complicado pintar e desenhar;

- é difícil as atividades práticas;
- como ensinar estes alunos;
- frequência de todas as disciplinas;
- falta de sensibilidade da escola;
- especificidade de disciplinas como a Informática;
- falta de sensibilidade da direção da escola e dos diretores de turma;
- autodiscriminação do aluno com DV;
- a superproteção;
- falta de empatia.

Tabela 25 – Relações estatísticas relevantes entre os aspetos que os docentes referiram como dificultando a inclusão do aluno com DV nas aulas e os fatores de caracterização desses docentes.

Teste de <i>Mann-Whitney</i> ou teste do qui-quadrado CC ou <i>Fisher</i>	Referência/não referência	Concelho	Ter tido alunos com DV	Formação em DV
14.2 - Falta de formação de professores que lecionam a alunos com DV (n=25)	CC = 8.710 $p = .003$			
14.3 - Escassez de materiais didáticos adaptados (n=23)		CC = 4.275 $p = .039$		
14.4 - Falta de equipamentos tecnológicos acessíveis (n=15)	CC = 11.773 $p = .001$			
14.7 - Falta de receptividade dos alunos da turma, em relação ao colega com DV (n=17)			CC = 4.959 $p = .026$	
14.10 - Utilização de máquinas de braille antiquadas e barulhentas (n=4)				<i>Fisher</i> $p = .046$

De acordo com a tabela 25, lecionar ou não em escola de referência condicionou a referência de duas das onze categorias. Além do tipo de escola, têm alguma relevância estatística: o concelho, o ter tido ou não alunos com DV e a formação no atendimento a alunos com DV na sala de aula.

5.7 Discussão dos resultados

Nesta secção serão discutidos os resultados apresentados anteriormente, os fatores de caracterização dos docentes que apresentam uma relação estatística significativa com cada uma das categorias mencionadas. Nesta secção serão também feitas comparações entre os resultados deste estudo e os resultados de estudos anteriores.

Menos de metade dos participantes neste estudo concordou com a inclusão permanente na sala de aula com a restante turma. Nas escolas de referência 44.4% dos docentes disse concordar com esta forma de inclusão, mas esse valor é de apenas 31% nas escolas de não referência. No entanto, apesar dos docentes das escolas de referência serem mais favoráveis à inclusão em permanência na sala de aula não foram verificadas diferenças estatísticas significativas entre a opinião dos docentes das escolas de referência e a opinião dos docentes das escolas de não referência.

Sem ter em conta o tipo de escola referência/não referência, mas a totalidade dos participantes, pôde verificar-se que 39.5% dos docentes deste estudo eram favoráveis à inclusão permanente do aluno com DV na sala de aula com a restante turma como a melhor forma de este adquirir as competências sociais e académicas. Idêntico resultado foi obtido no estudo de Wungu e Seonghee (2011), onde 43% tinham uma atitude favorável à inclusão de alunos com DV na sala de aula.

O nível de ensino a que lecionavam os docentes (2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e a experiência de ensino (número de anos de serviço) influenciaram as atitudes dos docentes face à opinião sobre esta forma de ensino. No estudo de Wungu e Seonghee (2011), o nível de ensino a que lecionavam os docentes também influenciou as suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com DV na sala de aula.

Mais de dois terços, 71.9% dos professores concordou com a frequência de umas aulas com a restante turma, por parte do aluno com DV e a permanência na sala de EE nas restantes aulas, tendo em conta as disciplinas. Também nesta forma de inclusão, os docentes que lecionavam nas escolas de referência manifestaram uma maior concordância, 75%, enquanto apenas 69% dos professores das escolas de não referência concordaram com esta forma de inclusão como sendo a melhor para o aluno com DV adquirir as suas competências académicas e sociais. O único fator que estatisticamente se revelou relevante em relação a esta forma de inclusão foi o facto de os docentes, na altura da recolha dos dados, estarem a lecionar ao Ensino Secundário.

Tal como na inclusão permanente do aluno com DV na sala de aula com a turma, apesar das opiniões dos docentes que lecionavam nas escolas de referência terem sido ligeiramente superiores, não foram verificadas evidências estatísticas para se poder afirmar que a opinião dos docentes pôde ter sido influenciada pela tipologia de escola.

Este resultado está em consonância com o estudo levado a cabo por Al-Zoudi (2006), em que 54 dos 90 participantes defendeu a inclusão, mas era da opinião que os alunos com deficiência deviam ter umas aulas na sala de ensino regular e as restantes na sala de EE.

Nas escolas de referência 2.8% dos participantes e 4.8% dos participantes das escolas de não referência admitiram como sendo a melhor forma de ensino para os alunos com DV a frequência exclusiva da sala de EE. Houve 5.6% dos docentes das escolas de referência e 14.3% dos docentes das escolas de não referência que consideraram ser positivo para os alunos com DV adquirirem as suas competências académicas e sociais, a frequência de uma escola especializada no ensino de alunos com DV.

A opção por estes ambientes segregados é admitida por uma percentagem ligeiramente maior nos docentes que não lecionavam nas escolas de referência, no entanto, não foram verificadas evidências estatísticas para permitir chegar à conclusão que a tipologia de escola determine a opção por formas de segregação dos alunos com DV.

Dos estudos referidos na revisão da literatura, Moberg (2003) referiu a preferência pela segregação dos alunos com DV por parte dos professores da Zâmbia. No estudo de Koutroba et al. (2006), mais de dois terços dos professores (72.65%) consideravam que os alunos com incapacidades intelectuais ou DV deveriam frequentar escolas especiais onde poderiam ter um ensino individualizado

Uma esmagadora maioria dos docentes, 79.8% foram da opinião que a escola tem uma atitude proactiva em relação à eliminação de todas as formas de discriminação dos alunos com DV. As opiniões mais favoráveis à pro-atividade da escola em relação à inclusão do aluno com DV foram de 81.9.% dos docentes que lecionavam nas escolas de referência e 76.2% dos docentes que lecionavam nas escolas de não referência. Apesar desta diferença, não foram verificadas evidências

que permitam afirmar que o lecionar numa escola de referência ou numa escola de não referência influenciou a opinião dos docentes.

A maioria dos docentes (73.7%) teve uma atitude favorável relativamente a aquisição das competências sociais em sala de aula por parte do aluno com DV. Grande parte dos docentes concordou parcialmente ou na sua totalidade que a frequência da sala de aula pelo aluno com DV é um direito; a presença do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre os alunos; a autoestima do aluno melhora com a sua frequência das aulas com a turma; a frequência da escola e das aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos; os alunos sem DV sentem-se felizes ao conviverem com alunos sem DV e reconhecem-nos como um dos seus pares.

Em relação aos aspetos sociais da inclusão de alunos com DV, a esmagadora maioria (76,80%) tinham atitudes positivas Wungu e Seonghee (2011). Existe uma grande consonância entre a opinião dos participantes destes dois estudos ao nível da socialização do aluno com DV que frequenta a escola inclusiva e as aulas regulares. Em ambos os estudos, os professores foram da opinião que os alunos com DV eram socialmente aceites no seio das turmas regulares e que os alunos sem DV se sentem felizes ao conviverem com alunos com DV. Os professores foram da opinião que os alunos com DV não são marginalizados ou ridicularizados pelos restantes alunos na sala de aula nem são rejeitados por estes.

Lecionar ou não numa escola de referência, influenciou menos de metade das afirmações relativas às competências sociais do aluno com DV. Isto é a opinião dos professores das escolas de referência não foi muito diferente da opinião dos docentes das escolas de não referência no que diz respeito à socialização do aluno com DV.

Dos restantes fatores, os que mais influenciaram as opiniões dos professores relativamente às competências sociais foram a idade, o tempo de serviço e o nível de ensino – 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Na categoria competências académicas do aluno com DV, verificou-se que o somatório das atitudes positivas é de 29.9%, tendo 58% dos professores uma atitude neutra em relação às atitudes positivas desta categoria. No estudo de Wungu e Seonghee (2011), 73.44% dos professores tinham atitudes positivas em relação às competências académicas do aluno, portanto em clara dissonância com este estudo.

Os professores concordaram que o aluno deve ser encorajado a participar nas aulas; uma parte, 38.2% manifestaram uma opinião favorável acerca dos benefícios que os restantes alunos poderão ter com as instruções específicas que têm de ser dadas ao aluno com DV para que este aprenda e desempenhe as suas tarefas. Resultado um pouco diferente ocorreu no estudo de Wungu e Seonghee (2011), onde mais de 50% dos participantes consideraram que as outras crianças iriam beneficiar com os métodos de ensino apropriados ao estudante com DV. Grande parte dos docentes, 83.7% concordaram que o aluno com DV ao frequentar a sala de aula regular, adquire mais confiança nas suas atividades académicas. No estudo de Wungu e Seonghee (2011), 65,52% consideraram que estes alunos iriam ter mais confiança nas suas capacidades académicas, portanto em relação a estes aspetos das competências académicas existe consonância entre os resultados obtidos nestes dois estudos.

A maioria dos docentes discordou do facto do aluno com DV sentir mais dificuldade em aprender se estiver numa sala de aula com os restantes colegas. Os professores também não foram da opinião que devido ao tempo despendido para

ensinar o aluno com DV a aprendizagem dos restantes alunos seja prejudicada, devido à falta de tempo.

Nesta categoria, a opinião dos professores não diferiu entre as escolas de referência e as escolas de não referência. Apenas o nível de ensino a que lecionavam os professores – 2.º e Secundário – tiveram influência na avaliação de algumas afirmações desta categoria.

Na categoria das competências do professor, 33.3% tiveram uma atitude favorável. Mais de metade, 57.9% dos professores tinham uma atitude neutra em relação a estas mesmas afirmações.

Este resultado está em dissonância com o obtido no estudo de Wungu e Seonghee (2011), onde 48.31% dos professores tinham atitudes positivas em relação às competências do professor.

Os professores concordaram com o facto de o aluno com DV poder ser apoiado por outro aluno ou por um professor da mesma área disciplinar ou de EE – domínio da visão durante as aulas. Os professores concordaram, na sua maioria, que o professor é o responsável pelo aluno com DV; na sua área disciplinar, o qual poderá atender às necessidades dos alunos com DV durante as aulas, conduzindo-as de modo a atender às especificidades do aluno com DV. Os docentes consideraram ainda que deveria existir cooperação entre os professores do ensino regular e o professor da Educação Especial, domínio da visão. Finalmente, grande parte dos participantes foram da opinião que o professor demora mais tempo a preparar as aulas e os materiais para uma turma que inclua um ou mais alunos com DV.

Uma parte significativa dos participantes, 41.8%, consideraram que uma turma de vinte alunos não é adequada para o ensino de alunos com DV e 30% concordaram que este número de alunos por turma é adequado para o ensino de alunos com DV. Os restantes têm uma atitude neutra.

Nesta categoria, o lecionar ou não em escolas de referência não influenciou a atitude dos docentes em relação às diversas afirmações, exceto na frase: apenas o professor de EE com formação em DV poderá ensinar o aluno com esta deficiência, uma vez que foram encontradas evidências estatísticas que comprovaram esta relação. Isto deveu-se ao facto destes professores apenas serem colocados nas escolas onde existem alunos com DV, sendo, por esse motivo, conhecidas as suas funções nessas escolas.

Dos fatores que mais influenciaram esta categoria, destacam-se o lecionar ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o lecionar ao Ensino Secundário, o género, a quantidade de alunos com DV que já teve e o ter tido ou não formação no atendimento a alunos com DV em sala de aula.

Na categoria: aspetos que os professores referiram como podendo facilitar a inclusão do aluno com DV na sala de aula, salienta-se a referência a turmas pequenas com 26.3% dos participantes e a formação de professores que lecionam a alunos com DV com 20.2% dos participantes.

Os fatores de caracterização que mais influenciaram a referência aos dezassete aspetos desta categoria foram a idade e o tempo de serviço. No entanto, estes dois fatores não influenciaram os dois aspetos mais referidos pelos docentes – turmas pequenas e formação de professores que lecionam a turmas que tenham alunos com DV.

Nos aspectos referidos pelos professores em relação à categoria: aspectos que dificultam a inclusão de alunos com DV na sala de aula, os docentes referiram onze aspectos diferentes dos quais se destacam: as turmas demasiado grandes, 33.3%; falta de formação de professores que lecionam a alunos com DV - 21.9% e a falta de materiais adaptados - 20.2% dos participantes. Estes aspectos também foram referidos pelos participantes no estudo de Wungu e Seonghee (2011).

Dois dos aspectos desta categoria: falta de formação para professores que lecionam a alunos com DV e falta de equipamentos acessíveis para estes alunos foram influenciados pelo fator lecionar ou não numa escola de referência, tendo obtido resultados com diferenças estatísticas significativas entre os dois tipos de escola.

O ponto 5.4 do despacho nº. 5106-A/2012 refere que o número de alunos de uma turma que tenha um aluno com NEE não pode exceder os vinte. Na análise das competências do professor pôde verificar-se que 42.7% dos professores discordavam totalmente ou parcialmente da afirmação: uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com DV. A atitude em relação a esta afirmação está de forma moderada e direta ligada à idade, tempo de serviço e número de alunos com DV que os docentes já tiveram. Para 26.2% o aluno com DV deveria ser incluído em turmas pequenas e 33.3% dos docentes referiram que as turmas demasiado grandes eram um obstáculo à inclusão do aluno com DV.

Estes dados permitem inferir que uma parte significativa dos docentes participantes neste estudo defendeu que as turmas pequenas, com menos de vinte alunos são as mais adequadas para a inclusão do aluno com DV. Existe uma consonância entre os dados deste estudo e os do estudo de Wungu e Seonghee (2011), onde os professores referiram que as turmas com trinta ou quarenta alunos eram demasiado grandes para o sucesso da inclusão de um aluno com DV.

Dos participantes neste estudo, 9.6% já tiveram algum tipo de formação no atendimento a alunos com DV. Esse atendimento diz respeito às especificidades do aluno com DV, porque ele não tem acesso à informação visual, pelo que necessita de disposições e adaptações adequadas para que, na sala de aula, possa aprender e executar as tarefas que lhe são pedidas.

Apesar de existir uma pequena percentagem de docentes que tiveram formação no atendimento a alunos com DV, 20.2% referiram que a formação de professores que lecionam a alunos com DV é um aspeto que pode facilitar a inclusão do aluno com DV na sala de aula. Por outro lado, 21.9% consideraram que a falta de formação de professores que lecionam a alunos com DV é uma barreira a inclusão do aluno com DV na sala de aula.

Estes dados indicam que existe uma parte dos professores que consideraram importante a formação de professores em EE, em particular em DV para que o professor possa conseguir um melhor desempenho na sala de aula, sempre que tem nas suas turmas alunos com DV. Tal como neste estudo, dos estudos referidos na revisão da literatura, os estudos de Bradshaw, (2009); Katrouba et al., (2006); Koutroba et al., (2008); Al-Zyoudi, (2006); Wungu e Seonghee (2011) chegaram à mesma conclusão, a importância da formação de professores do ensino regular que lecionavam a turmas que incluem alunos com NEE ou com DV, no caso do estudo de Wungu e Seonghee (2011).

6 Conclusão

A análise dos resultados deste estudo permitiu verificar que a maioria dos docentes não considerou ser benéfico para a socialização do aluno com DV e para o seu sucesso escolar a frequência de todas as aulas na sala de aula regular. Apenas 39.5% consideraram que esta possibilidade pode ser benéfica para o aluno com DV, mas uma parte destes professores admitiram outras formas de o aluno poder adquirir as suas competências sociais e académicas, dado que 71.9% foram favoráveis à frequência de, conforme as disciplinas, ter algumas aulas com os restantes colegas da turma do ensino regular e ter as restantes na sala de EE. Isto indica que a percentagem de docentes que manifestaram uma opinião favorável unicamente à possibilidade do aluno com DV frequentar em permanência todas as aulas regulares com a turma é muito reduzida.

Uma maioria esmagadora dos professores, 78.8% foi da opinião que a escola tinha um papel proactivo no combate ou eliminação da exclusão e das diversas formas de discriminação do aluno com DV.

O direito ao acesso do aluno com NEE à classe regular e ao curriculum comum, possibilitando-lhe o conjunto de serviços adequados às suas características e necessidades, constituem a educação inclusiva (Correia, 2010). Partindo deste pressuposto, para existir uma verdadeira educação inclusiva por parte dos alunos com DV, estes devem estar permanentemente na sala de aula. Partindo deste princípio, a frequência de apenas algumas aulas regulares em algumas disciplinas do curriculum comum já não é educação inclusiva.

Tendo em conta estes resultados, parece que a grande maioria dos docentes do ensino regular não têm uma opinião favorável à educação inclusiva, considerando que ela não traz benefícios para o aluno.

Apesar da atitude dos professores em relação à inclusão em permanência do aluno com DV nas aulas ser maioritariamente negativa, a grande maioria 73.7% mostraram ter uma atitude positiva em relação às competências sociais. O que pode indicar que os professores acreditam que a frequência das aulas com a restante turma do ensino regular, promove a socialização do aluno com DV.

Os docentes concordaram que a frequência da escola e das aulas regulares por parte do aluno com DV é um direito que promove a igualdade entre todos os alunos e aumenta a autoestima do aluno com DV. Os professores concordaram que o aluno com DV consegue aumentar o seu círculo de amigos com a frequência da sala de aula e que estes se sentem felizes ao conviverem com o aluno cego ou com baixa visão, reconhecendo-o como um dos seus pares.

Nas competências académicas do aluno com DV, 29.9% dos professores tiveram uma atitude favorável às afirmações desta categoria. Os docentes pareceram ser favoráveis ao facto de se dever encorajar o aluno com DV a participar na aula e que este não tem mais dificuldades e até ganha mais confiança nas suas atividades académicas se estiver na sala de aula. Os docentes já tiveram mais dúvidas quanto ao facto de os restantes alunos poderem ser beneficiados com as instruções específicas que são dadas ao aluno com DV para que este desempenhe as suas tarefas e que o tempo para ensinar os restantes alunos é menor, por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV.

Os professores demonstraram ter atitudes maioritariamente negativas quanto às competências do professor, porque só 33.3%, concordaram com as afirmações desta categoria. A maioria dos professores concordou que para a execução de algumas tarefas, o aluno com DV pode ser apoiado pelos colegas ou por um professor da mesma área disciplinar ou de EE, área da visão. Os docentes também concordaram que o professor do ensino regular é responsável pelos alunos com DV na sua área disciplinar, que é capaz de atender às necessidades destes alunos, conduzindo as aulas de forma a atender às especificidades destes alunos. Grande parte dos docentes concordaram que é necessário mais tempo para preparar as aulas para uma turma que tenha um aluno com DV e discordaram, na sua maioria, que uma turma com vinte alunos não é adequada para o ensino de um aluno com DV. Os docentes consideraram ainda que deve existir cooperação entre o professor de EE, domínio da visão e os professores do ensino regular.

Em suma, poder-se-á concluir que os professores na sua maioria, mostraram não ser favoráveis à permanência do aluno com DV na sala de aula pelo menos de forma permanente em todas as aulas de todas as disciplinas, tal como, na sua maioria, não concordaram com a ideia de o aluno com DV adquirir as competências académicas numa sala de aula regular. Além disso, também manifestaram atitudes negativas em relação às competências do professor. Apenas se verificou da parte dos docentes uma favorabilidade em relação à socialização do aluno com DV.

Muitos docentes consideraram importante a inclusão de alunos com DV na escola, porque assim eles poderiam aproveitar os aspetos sociais da escola (Gray, 2009). Também neste estudo, ao nível da aquisição das competências sociais por parte dos alunos com DV, os professores mostraram ter uma atitude maioritariamente favorável em relação ao conjunto das competências sociais.

Existem algumas similaridades entre este estudo e o estudo de Wungu e Seonghee (2011), no entanto a atitude dos docentes relativa à inclusão dos alunos com DV na sala de aula, ao conjunto das competências sociais, ao conjunto das competências académicas do aluno com DV e ao conjunto das competências do professor verifica-se que neste estudo os docentes revelaram ter atitudes mais negativas quando comparadas com as atitudes dos docentes participantes no estudo de Wungu e Seonghee (2011).

Em relação aos aspetos que os professores consideraram como sendo facilitadores ou barreiras à inclusão do aluno com DV na sala de aula com a restante turma, os docentes referiram com mais proeminência as turmas pequenas e a formação de professores que lecionam a alunos com DV.

A alínea i) do n.º 3 do artigo 24 do Decreto-Lei 3/2008 prevê que as escolas de referência devem assegurar a formação e o aconselhamento de professores sobre o ensino de alunos com DV. Avramadis e Norwich (2002), chegaram à conclusão, no seu estudo, que a formação de professores podia fazer-se dentro da própria escola com a formação de equipas especiais que apoiassem e dessem formação aos professores que tinham alunos com NEE nas suas aulas.

O Despacho n.º 5106-A/2012 estabelece que em Portugal, as turmas que têm alunos com NEE não devem ter mais de vinte alunos e dois alunos com NEE. No entanto pela análise dos aspetos a favor e contra à inclusão e em relação à posição tomada pela maioria dos docentes acerca da afirmação: uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino de alunos com DV, pode-se afirmar que grande parte dos docentes consideraram que as turmas com menos de vinte alunos são as mais adequadas para o ensino de um aluno com DV.

Lecionar ou não numa escola de referência não influenciou as atitudes dos professores em relação à forma de inclusão mais eficaz para que o aluno com DV adquira a sua socialização e obtenha sucesso escolar. As opiniões dos docentes em relação à aquisição das competências académicas por parte do aluno com DV também não foram influenciadas pelo facto dos professores lecionarem ou não em escolas de referência.

Verificou-se que a atitude dos professores que lecionavam nas escolas de referência era ligeiramente melhor do que a atitude dos professores que não lecionavam em escolas de referência, mas essa diferença não é relevante em termos estatísticos.

Lecionar ou não em escolas de referência influenciou apenas as atitudes tidas pelos professores relativamente a parte das afirmações da categoria das competências sociais e a parte das afirmações da categoria das competências do professor.

A atitude dos docentes em relação à inclusão em permanência na sala de aula foi influenciada pelo nível de ensino a que lecionam os docentes – 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário -, e ainda pelo tempo de serviço dos docentes. O ensino Secundário influenciou a opinião dos docentes em relação à possibilidade, consoante as disciplinas, do aluno com DV frequentar umas aulas com a turma e ter as restantes na sala de EE.

A atitude dos docentes em relação às competências sociais foi influenciada sobretudo pela idade e pelo tempo de serviço dos docentes. A atitude dos docentes relativa às competências académicas foi influenciada principalmente pelo nível de ensino – 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Em relação às competências do professor, as respostas foram influenciadas sobretudo pelo nível de ensino (2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e pelo número de alunos com DV que os professores tiveram anteriormente.

Pode assim concluir-se que o nível de ensino e o tempo de serviço foram os fatores que mais influenciaram as atitudes dos professores em relação à inclusão do aluno com DV na sala de aula e às competências decorrentes da inclusão no referido local.

Nos estudos de Ross-Hill (2009); Kalyva, Gojkovic e Tskiris (2007) e Parasuram (2006) a experiência profissional também influenciou as atitudes dos docentes em relação à inclusão dos alunos com NEE. No estudo de (Wungu e Seonghee, 2011) o nível de ensino influenciou as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com DV na sala de aula.

6.1 Limitações e recomendações

Este estudo teve por base um inquérito por questionário, o qual se baseou em estudos anteriores. A sua aplicação decorreu apenas em algumas escolas da Região Centro, não podendo por isso, generalizar-se os seus resultados ao todo nacional ou regional, pelo que mais estudos idênticos devem ser efetuados, seja em outras escolas da Região Centro, seja em outras regiões do país. A realização desses estudos iria permitir a comparação com os resultados obtidos neste estudo e permitiria verificar a evolução das atitudes dos docentes em relação à inclusão dos alunos com DV.

Alguns estudos referidos na revisão da literatura mostraram que a gravidade da deficiência foi um fator que influenciou a atitude dos docentes. No estudo de Hall

(2002), sobre a atitude dos docentes em relação a alunos com DV, estes foram divididos em cegos e BV, tendo os docentes atitudes mais desfavoráveis em relação a alunos cegos. O grau de DV poderá permitir verificar a existência de diferentes atitudes dos professores perante a presença de alunos com BV ou com cegueira.

Tal como nos estudos de Gray (2009) e de Simón et al. (2010), poder-se-á analisar as áreas disciplinares que os docentes consideram ser mais dificultosas para a inclusão do aluno com DV na sala de aula.

As atitudes dos docentes poderão também ser diferentes consoante a área disciplinar que eles lecionam, pelo que no futuro se poderão desenvolver estudos onde se possa fazer a análise das atitudes dos docentes das diferentes áreas disciplinares. No estudo de Al-Zyoudi (2006) verificou-se que as atitudes dos docentes eram influenciadas pela exposição e pela experiência que os docentes tinham tido anteriormente com alunos com deficiência. A experiência dos docentes que tiveram alunos com DV pode levar à existência, no futuro, de determinadas atitudes com outros alunos com DV. Por conseguinte é pertinente analisar a qualidade da experiência que os docentes, que tiveram alunos com DV, tiveram com alunos que têm DV.

7 Bibliografia

American Foundation for the Blind [AFB] (2005). *Educating students with visual impairments for inclusion in society: A paper on the inclusion of students with visual impairments - Executive summary*. Disponível em: <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=189&DocumentID=1344>. Acedido a 19-12-2011.

Ainscow, M. (2003). *Dessarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Conferência apresentada em San Sebastian, Espanha. Outubro de 2003. Disponível em: sid.usal.es/idos/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf acedido a 15 de dezembro de 2011.

Ainscow, M.; Boot, T.e Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion? In Mel Ainscow, Tony Booth e Alan Dysn (orgs.). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. Abingdon

Ainscow e Booth (2008). *Índex para a inclusão*. Versão portuguesa: Cidadãos do Mundo. Disponível em: redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pd. Acedido a 30 dezembro de 2011.

Ainscow, M. (2011). Primeiro Painel – Políticas em Educação Especial e Inclusiva. 2º. Congresso Internacional organizado pela pró-inclusão: “*Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos*”. Universidade Portucalense. Porto. 28 e 29 de outubro.

Al-Zoudi, M. (2006). Teachers’ attitude stowards inclusive education in Jourdanian schools. *International Journal of special education*. Vol. 21 No. 2 pp. 55-62 Disponível em <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=2> acedido a 30-10-2011

Ali, M.; M., Mustapha, R. e Jelas, Z. M. (2006). An Empirical Study On Teachers’ Perceptions Towards Inclusive Education In Malaysia. *International Journal of Special Education*. Volume 21. Nº. 3 pp. 36-44 Disponível em:

www.internationalsped.com/documents/0%2021%203%20complete.doc *acedido a 14 de novembro de 2011.*

Avramidis E. e Norwich B. (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. Vol 17:Nº. 2. Routledge: London. pp. 129-147 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056> *acedido a 29 de agosto de 2011*

Bradshaw K. (2009). Teachers' Attitudes and Concerns Towards Integrating Students with Special Needs in Regular Classrooms: A United Arab Emirates Perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*. Vol. 10 Nº. 1. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/Journals/getIssues.jhtml?sid=HWW:OMNIS&id=11274> *acedido a 23 de dezembro de 2011.*

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Autoaprendizagem*. 2ª. Ed. Universidade Aberta. Lisboa.

Carrington, S. e Elkins, J. (2002) Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. Support for Learning. *A Journal of the National Association for Special Educational Needs* Volume 17(2) p. 51-57 Disponível em eprints.qut.edu.au/1713/1/1713.pdf *Acedido a 20 dezembro de 2011.*

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Associação dos Psicólogos Portugueses. Porto.

Correia, L. M. e Martins, L. A. P. (2002). *Inclusão: um guia prático para professores e educadores*. Quadrado Azul Editora. Braga.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. 2.ª Edição. Porto Editora: Porto.

Correia, L. M. (2010) O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In Correia, L. M. (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. 2.ª Edição. Porto Editora: Porto. pp. 11-40.

Corn, A. L. e Koenig, A. J. (1996). Perspectives on low vision. In A. L. Corn A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. AFB Press. American Foundation for the Blind: New York. pp. 3-25

Dias, M. E.P.(1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa

Dupoux, E., Hammond H., Ingalls L. e Wolman C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education* Vol. 21 No. 3 Disponível em: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail *Acedido a 30 de agosto de 2011.*

Eagly, A. H. e Chaiken, S. (1993a). Process theories of attitude formation and change: reception and cognitive responding in Eagly, A. H. e Chaiken, S. (Eds.). *The psychology of attitudes*. Ted Buchhotz: Belmont pp. 257-303.

Eagly, A. H. e Chaiken, S. (1993b). The nature of attitudes in Eagly, A. H. e Chaiken, S. (Eds.). *The psychology of attitudes*. Ted Buchhotz: Belmont. pp.1-21

Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Fakolade, O., A. E Adeniyi S., O., (2009). Attitude of teachers the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case the teachers of selected schools in Nigeria. *International Association of Special Education*. Nº. 10(1) págs. 60-64. Disponível em: <http://www.iase.org/index.php?journal,7>. Acedido a 14 de outubro de 2011.

Flores, M. (2000) *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa

Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica*. Coleção: Epistemologia e Sociedade, Piageteditora. Lisboa.

Gray, C. (2009). A qualitatively different experience: mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland, *European Journal of Special Needs Education*, Volume 24: Nº. 2. Routledge: London P. 169-182. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250902793644> acedido a 25-09-2011.

Himmelfarb S. (1993). The measurement of attitudes in Eagly, A. H. & Chaiken, S. (Eds.). *The nature of attitudes in the psychology of attitude*. Belmont. Ted Buchhotz. Pp. 23-87.

Instituto Nacional Estatística [INE] (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa – Portugal

Kalyva, E.; Gogkovic, D. e Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. Thessaloniki. *Journal international Special Education* Vol. 22 nº. 3 www.internationaljournalofspecialeducation.com. Acedido a 16 de outubro de 2011. Pp. 30-35

Koutrouba, K. Vamvakari, M. e Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*. Volume 21 Nr. 4, Routledge: London. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250600956162> acedido em 07-12-2011. pp. 381-394.

Koutrouba, K. Vamvakari, M. e Theodoropoulos H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 23: Nr 4. Routledge: London P. 413-421. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802387422>. Acedido a 28 de novembro de 2011.

Kronberg R. B. (2010) A inclusão em escolas e classes regulares: a educação nos Estados Unidos do Passado ao Presente. Correia, L. M. (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. Porto Editora: Porto. pp. 41-56.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, pp. 5-53.

Lima, L. P. (2010). Atitudes: estrutura e mudança in J. Vala e M. B. Monteiro, (eds.). *Psicologia Social*. 8ª. Edição Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa. pp. 187 - 225

Lopes, J. e Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos Na realização dos alunos No sucesso dos alunos*. Lidel. Lisboa

Maio, G. e Haddock, G (2009). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage Publications. Wales.

Maroco, J. P. e Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. 2.^a Edição. Climepsi Editores: Lisboa.

Martín, P. S. e González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In Rodrigues, D (org) *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget. Lisboa. pp. 149-156.

McGuire, W. J. (1972). Attitude change: The information processing paradigm. In C. G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology* (pp. 108-141). New York: Holt, Rinehart e Winston.

Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, Volume 38 (nr. 4). pp. 417–428

Organização Mundial de Saúde [OMS]. (1980). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças*. [International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease]. (Tradução do Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989). Lisboa: SNR.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2001). *CIF: Classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde* [ICF: International Classification of Functioning, Disability, and Health]. (Tradução de Amélia Leitão da Direcção-Geral de Saúde, 2004). Disponível em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU) (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência* – aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9/12/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf - acedido a 30 de agosto de 2012.

Organização das Nações Unidas [ONU] (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em <http://www.fd.uc.pt/> - acedido em 01-09-2012

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha. 7 de junho de 1994 Disponível em: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf acedido a 12-12-2011

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> Acedido a 20-12-2011.

Parasuram, K. (2006). Variabels that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*. Vol. 21, Nº. 3. Pp. 31-42 Disponível em: files.embedit.in/embeditin/files/.../1/file.pdf Acedido a 19 de novembro de 2011.

Quivy R. e Campenhoudt L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.

Rodrigues, D. e Rodrigues, L. L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. In D. Rodrigues (org) *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget. Lisboa. pp. 89-108.

Ross-Hill R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 9 Nr 3 · 2009. Pp. 188–198. Disponível em: <http://www.mendeley.com/research/teacher-attitude-towards-inclusion-practices-special-needs-students/> acedido a 15 de outubro de 2011

Simón, C.; Echeita, G.; Sandoval, M.; López, M. (2010). The Inclusive Educational Process of Students with Visual Impairments in Spain: An Analysis from the Perspective of Organizations. *Journal of Visual Impairments and Blindness*. Volume 104 Nº. 9 P. 565-570. Disponível em: <http://www.afb.org/afbpress/pubjvib.asp?DocID=jvib040909> Acedido a 16-08-2011.

Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, Volume 33, Nr. 4. Pp. 529-554. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/2765691?searchUrl=%2Faction%2FdoBasicSearch%3Ffilter%3Djid%253A10.2307%252Fj100067%26Query%3DAttitudes%2Bcan%2Bbe%2Bmeasured%26wc%3Don%26Search.x%3D0%26Search.y%3D0&Search=yes>. Acedido a 15 dezembro de 2011

Wall, R (2002). Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *RE:view*, Volume 34, Nº. 3. P. 111-119. Disponível em: http://www.isar-international.com/literatur/literatur_detail_autor.php?literatur_id=42 acedido a 8 de dezembro de 2011

Wungu, E. e Seonghee H. (2011). *General Teachers' Attitude Toward The Inclusion Of Students With Visual Impairments (Vi): A Study In Dki-Jakarta Indonesia*. Disponível em: <http://repository.unpad.ac.id/handle/123456789/366> Acedido a 07-11-2011

World Health Organization. [WHO] (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD -10th Revision Version 2010*. Disponível em: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/H53-H54> Acedido a 29 de setembro de 2011.

7.1 Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 49331/69 de 28 de outubro. N.º 253. 2.ª série. pp. 1462

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. DR. Nº. 193. 1ª. Série. pp. 4389

Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto. Lei de bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência DR N.º 194 1.ª Série A pp. 5232 a 5236.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. DR. N.º 4. 1.ª série. pp. 154-164.

Despacho n.º 14026/2007 de 3 de julho DR. Nº. 126. 2.ª série pp. 1805- 18807

Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril DR. 73. 2.ª Série. pp. 13274-13279

Anexos

Anexo 1 – Inquérito sobre inclusão de alunos com deficiência visual

Anexo 2 – Autorização da DGIDC

Anexo 3 – Tratamento estatístico da categoria 1

Anexo 4 – Tratamento estatístico da categoria 2

Anexo 5 – Tratamento estatístico da categoria 3

Anexo 6 – Tratamento estatístico da categoria 4

Anexo 1 – Inquérito sobre inclusão de alunos com deficiência visual

A finalidade deste questionário é a recolha de dados acerca da inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula. O objetivo é a elaboração de um estudo que irá servir de base a uma dissertação de mestrado a apresentar à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Este questionário deve ser preenchido pelos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino Básico e do ensino Secundário dos Agrupamentos de escolas ou de Escolas Não Agrupadas.

Neste questionário, a confidencialidade e o anonimato estão salvaguardados, pelo que não deverá assinar o inquérito, nem colocar dados que o/a possam identificar, devendo responder apenas ao solicitado.

Nas questões de resposta fechada, coloque um **X** à frente da opção adequada. Nas questões de resposta aberta, escreva por baixo da questão no espaço destinado.

A leitura e preenchimento deste questionário demoram entre cinco e dez minutos. Desde já, obrigado pela sua colaboração.

IDENTIFICAÇÃO

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐
2. Idade: _____
3. Concelho onde lecionou mais anos: _____
4. Grau Académico:
 - Bacharelato antes de Bolonha ☐
 - Licenciatura pré-Bolonha ☐
 - Licenciatura pós-Bolonha ☐
 - Mestrado pré-Bolonha ☐
 - Mestrado pós-Bolonha ☐
 - Doutoramento ☐
5. Nível de Ensino que leciona atualmente:
 - 2.º Ciclo do Ensino Básico ☐
 - 3.º Ciclo do Ensino Básico ☐
 - Ensino Secundário ☐
6. Número de anos de serviço _____

7. Tem ou teve alunos com deficiência visual em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

7.1. Se sim, quantos? _____ (caso não se recorde, indique uma estimativa)

8. Tem algum familiar, vizinho ou amigo com deficiência visual com quem contata frequentemente? Sim ☐ Não ☐

9. Alguma vez teve formação no atendimento de alunos com deficiência visual? Sim ☐ Não ☐

9.1. Se assinalou sim, indique todos os tipos de formação que frequentou:

- Formação inicial de professores ☐
- Ações de formação contínua ☐
- Sessões organizadas pelo docente de Educação Especial – domínio da visão ☐
- Congressos organizados por instituições ou pessoas especializadas na área da deficiência visual ☐
- Curso de especialização, mestrado ou doutoramento em deficiência visual ☐
- Outros _____
- _____
- _____

INCLUSÃO

10. Para que o aluno com deficiência visual tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve (assinale todas as opções que considere verdadeiras):

- Estar em permanência, na sala de aula com a restante turma ☐
- Consoante as disciplinas, deveria ter umas aulas com a restante turma e outras na sala de Educação Especial ☐
- Ter todas as aulas na sala de Educação Especial ☐
- Continuar a existir uma escola especial para alunos com deficiência visual, onde o aluno deveria ter todas as aulas ☐

11. Na sua opinião, a escola empenha-se em eliminar ou minimizar todas as formas de discriminação em relação aos seus alunos com deficiência visual? Sim ☐ Não ☐

12. Na tabela seguinte, assinale com um X, a coluna que corresponde à sua opinião acerca de cada uma das afirmações que são feitas.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
- O aluno com deficiência visual tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma.					
- A inclusão do aluno com deficiência visual na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos.					
- A autoestima do aluno com deficiência visual pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a turma.					
- O aluno com deficiência visual é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas.					
- A inclusão do aluno com deficiência visual na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos.					
- Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviverem com alunos com deficiência visual.					
- A inclusão do aluno com deficiência visual nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição.					
- A inclusão do aluno com deficiência visual nas aulas regulares permite que as crianças sem deficiência visual o reconheçam como um dos seus pares.					
- O aluno com deficiência visual deve ser encorajado a participar nas aulas.					
- A criança com deficiência visual tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular.					
- Uma vez que o aluno com deficiência visual precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados.					
- O aluno com deficiência visual, na sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas.					
- O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com deficiência visual.					
- Na execução de determinadas tarefas, o aluno com deficiência visual poderá ser apoiado pelos colegas.					
- Durante todas as aulas, é vantajoso para o aluno com deficiência visual a presença de outro professor da mesma área disciplinar.					
- Durante todas as aulas, o professor de Educação Especial, domínio da visão, deve estar presente para apoiar o aluno.					

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo, nem concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
- O professor titular é o responsável pelo aluno com deficiência visual, na sua área disciplinar.					
- Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino do aluno com deficiência visual.					
- O professor titular poderá atender às necessidades dos alunos com deficiência visual nas suas aulas.					
- Apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com deficiência visual.					
- O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com deficiência visual.					
- Deve existir colaboração entre o professor titular e o professor de Educação Especial – Domínio da Visão.					
- O tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com deficiência visual é maior.					

13. Indique três aspetos que podem contribuir para a inclusão de alunos com deficiência visual, na sala de aula?

14. Indique três aspetos que podem dificultar a inclusão de alunos com deficiência visual na sala de aula?

Obrigado pela sua colaboração 😊

Anexo 2 – Autorização da DGIDC

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Luís Manuel Silva Ferreira

Nome do Interlocutor:

Ana Cristina Guerreiro Espadinha

E-mail do interlocutor:

cespadinha@fmh.utl.pt

Dados do Inquérito

Número de registo:

0272100002

Designação:

Inquérito sobre inclusão de alunos com deficiência visual

Descrição:

Um inquérito, dividido em 14 questões. As primeiras nove são relativas a identificação pessoal, sem incluir dados como nome, morada, telefone, e-mail, etc.

As questões dez e onze dizem respeito à opinião dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola.

A questão doze é constituída por vinte e três afirmações sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na sala de aula. O objetivo é que os professores assinalem o seu grau de concordância/discordância numa escala de Likert de cinco pontos.

As questões treze e catorze são de resposta aberta e o objetivo é, referir três aspetos que contribuem para a inclusão de alunos com deficiência visual (questão treze) e os três aspetos que os docentes consideram dificultar a inclusão destes alunos na escola e na sala de aula (questão catorze).

Objectivos:

Os objetivos deste estudo, cujo inquérito se anexa são:

- avaliar as atitudes dos docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e nas suas aulas;
- identificar os fatores que contribuem para as atitudes mais ou menos favoráveis dos docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência visual em escolas e turmas regulares;
- identificar os aspetos que os professores consideram serem mais pertinentes para a inclusão destes alunos;
- identificar os aspetos que os docentes consideram dificultar mais a inclusão;
- verificar se as atitudes dos professores que lecionam em escolas de referência para a cegueira e baixa visão são significativamente diferentes em relação aos docentes que não trabalham em escolas de referência e por isso, nunca terão tido alunos com deficiência visual ou pelo menos não terão tido contato com alunos com este tipo de deficiência.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

10-04-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

15-06-2012

Universo:

Agrupamentos e escolas não agrupadas dos 2º. e 3º. Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, podendo ser de referência para a deficiência visual

Unidade de observação:

Faculdade de Motricidade Humana

Método de recolha de dados:

Inquéritos em formato de papel com preenchimento anónimo, aleatório e de livre vontade, com a presença do investigador, sempre que possível.

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[02721_201203242239_Documento1.docx](#) (DOCX - 33,06 KB)

Nota metodológica:

[02721_201203242239_Documento2.docx](#) (DOCX - 37,08 KB)

Outros documentos:

[02721_201203242239_Documento3.pdf](#) (PDF - 203,77 KB)

Data de registo:

24-03-2012

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE

Observações:

Favorável se introduzidas as alterações infra indicadas

- Atendendo a que a função do professor não é "atender" os alunos, mas sim "ensinar" sugere-se a seguinte formulação do item 9: "Alguma vez teve formação específica orientada para o ensino de alunos com deficiência visual?"

- A afirmação 7 do item 12 parte do pressuposto que há rejeição aos alunos com deficiência visual, rejeição que poderá aumentar ou não com a frequência de turmas do ensino regular. Sugere-se, por isso, a seguinte formulação: "...regulares irá favorecer a sua rejeição".

Outras observações:

Sem observações.

Anexo 3 – Tratamento estatístico da categoria 1

Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve estar em permanência com a restante turma * Tipologia de escola

Crosstab

Count

		Tipologia de escola		Total
		Escolas de Referência para alunos com DV.	Escola de não Referência para alunos com DV.	
Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve estar em permanência com a restante turma	Não	40	29	69
	Sim	32	13	45
Total		72	42	114

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,021 ^a	1	,155		
Continuity Correction ^b	1,496	1	,221		
Likelihood Ratio	2,052	1	,152		
Fisher's Exact Test				,170	,110
Linear-by-Linear Association	2,003	1	,157		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,58.

b. Computed only for a 2x2 table

Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve ter aulas com a turma e aulas na sala de EE * Tipologia de escola

Crosstab

Count

		Tipologia de escola		Total
		Escolas de Referência para alunos com DV.	Escola de não Referência para alunos com DV.	
Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve ter aulas com a turma e aulas na sala de EE	Não	18	13	31
	Sim	54	29	83
Total		72	42	114

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,475 ^a	1	,491		
Continuity Correction ^b	,222	1	,638		
Likelihood Ratio	,470	1	,493		
Fisher's Exact Test				,519	,317
Linear-by-Linear Association	,471	1	,493		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve ter todas as aulas na sala de EE * Tipologia de escola

Crosstab

Count

		Tipologia de escola		Total
		Escolas de Referência para alunos com DV.	Escola de não Referência para alunos com DV.	
Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve ter todas as aulas na sala de EE	Não	70	40	110
	Sim	2	2	4
	Total	72	42	114

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,308 ^a	1	,579	,625	,470
Continuity Correction ^b	,001	1	,978		
Likelihood Ratio	,298	1	,585		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,306	1	,580		
N of Valid Cases	114				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,47.

b. Computed only for a 2x2 table

Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve estar na escola de EE * Tipologia de escola

Crosstab

Count

		Tipologia de escola		Total
		Escolas de Referência para alunos com DV.	Escola de não Referência para alunos com DV.	
Para que o aluno com DV tenha sucesso escolar e desenvolva as suas competências sociais deve estar na escola de EE	Não	68	36	104
	Sim	4	6	10
	Total	72	42	114

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,526 ^a	1	,112	,168	,108
Continuity Correction ^b	1,553	1	,213		
Likelihood Ratio	2,422	1	,120		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,504	1	,114		
N of Valid Cases	114				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,68.

b. Computed only for a 2x2 table

Na sua opinião, a escola empenha-se em eliminar ou minimizar todas as formas de discriminação em relação aos seus alunos com DV * Tipologia de escola

Crosstab

Count

		Tipologia de escola		Total
		Escolas de Referência para alunos com DV.	Escola de não Referência para alunos com DV.	
Na sua opinião, a escola empenha-se em eliminar ou minimizar todas as formas de discriminação em relação aos seus alunos com DV	Não	13	10	23
	Sim	59	32	91
Total		72	42	114

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,545 ^a	1	,460	,477	,307
Continuity Correction ^b	,247	1	,620		
Likelihood Ratio	,537	1	,464		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,541	1	,462		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,47.

b. Computed only for a 2x2 table

Anexo 4 – Tratamento estatístico da categoria 2

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Tipologia de escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
O aluno com DV tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma	Escolas de Referência para alunos com DV.	70	58,84	4118,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	52,61	2209,50
	Total	112		
A inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos	Escolas de Referência para alunos com DV.	70	60,42	4229,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	49,96	2098,50
	Total	112		
A autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a turma	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	63,44	4504,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	46,12	1937,00
	Total	113		
O aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	51,74	3673,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	64,74	2654,50
	Total	112		
A inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	60,16	4271,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	50,16	2056,50
	Total	112		
Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviver com alunos com DV	Escolas de Referência para alunos com DV.	66	59,62	3935,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	46,45	1951,00
	Total	108		
A inclusão de alunos com DV nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição	Escolas de Referência para alunos com DV.	70	52,94	3705,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	62,44	2622,50
	Total	112		
A inclusão de alunos com DV nas aulas permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	59,65	4235,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	52,51	2205,50
	Total	113		

Test Statistics^a

	O aluno com DV tem o direito de estar na escola inclusiva e na sala de aula com a restante turma	A inclusão do aluno com DV na sala de aula promove a igualdade entre todos os alunos	A autoestima do aluno com DV pode melhorar se ele estiver na sala de aula com a turma	O aluno com DV é ridicularizado ou marginalizado, na sala de aula, pelos restantes colegas	A inclusão do aluno com DV na escola e nas aulas regulares aumenta o seu círculo de amigos	Os alunos com visão sentem-se felizes ao conviver com alunos com DV	A inclusão de alunos com DV nas aulas regulares irá aumentar a sua rejeição	A inclusão de alunos com DV nas aulas permite que as crianças sem DV o reconheçam como um dos seus pares
Mann-Whitney U	1306,500	1195,500	1034,000	1117,500	1195,500	1048,000	1220,500	1302,500
Wilcoxon W	2209,500	2098,500	1937,000	3673,500	2056,500	1951,000	3705,500	2205,500
Z	-1,206	-1,931	-3,110	-2,196	-1,780	-2,268	-1,706	-1,272
Asymp. Sig. (2-tailed)	,228	,054	,002	,028	,075	,023	,088	,203

a. Grouping Variable: Tipologia de escola

Anexo 5 – Tratamento estatístico da categoria 3

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Tipologia de escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
O aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas	Escolas de Referência para alunos com DV.	70	58,54	4097,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	53,11	2230,50
	Total	112		
A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular	Escolas de Referência para alunos com DV.	70	55,62	3893,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	57,96	2434,50
	Total	112		
Uma vez que a criança com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	57,89	3936,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	51,63	2168,50
	Total	110		
O aluno com DV, nas sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas	Escolas de Referência para alunos com DV.	69	57,22	3948,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	52,61	2157,00
	Total	110		
O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	57,58	4088,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	56,02	2353,00
	Total	113		

Test Statistics^a

	O aluno com DV deve ser encorajado a participar nas aulas	A criança com DV tem mais dificuldades em aprender se estiver numa sala de aula regular	Uma vez que a criança com DV precisa de instruções específicas nas aulas para aprender e desempenhar as tarefas que lhe são pedidas, os restantes alunos poderão ser beneficiados	O aluno com DV, nas sala de aula, adquire confiança nas suas atividades académicas	O tempo para ensinar os restantes alunos da turma é prejudicado por causa do tempo despendido para ensinar o aluno com DV
Mann-Whitney U	1327,500	1408,500	1265,500	1296,000	1450,000
Wilcoxon W	2230,500	3893,500	2168,500	2157,000	2353,000
Z	-1,377	-,382	-1,039	-,795	-,254
Asymp. Sig. (2-tailed)	,169	,702	,299	,427	,800

a. Grouping Variable: Tipologia de escola

Anexo 6 – Tratamento estatístico da categoria 4

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Tipologia de escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas	Escolas de Referência para alunos com DV.	71	57,18	4059,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	40	53,91	2156,50
	Total	111		
Durante todas as aulas, é vantajoso para os alunos com DV a presença de outro professor da mesma área disciplinar	Escolas de Referência para alunos com DV.	69	52,20	3602,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	61,05	2503,00
	Total	110		
Durante todas as aulas, o professor de Educação Especial, domínio da visão, deve estar presente para apoiar o aluno	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	52,32	3558,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	59,44	2437,00
	Total	109		
O professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar	Escolas de Referência para alunos com DV.	67	56,89	3811,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	39	47,68	1859,50
	Total	106		
Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino de alunos com DV	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	59,19	4025,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	49,52	2080,00
	Total	110		
O professor titular poderá atender à necessidades dos alunos com DV, nas suas aulas	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	56,12	3816,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	41	53,15	2179,00
	Total	109		
Apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	48,79	3317,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	66,37	2787,50
	Total	110		
O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com DV	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	54,81	3727,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	56,62	2378,00
	Total	110		
Deve existir colaboração entre o professor titular e o professor de Educação Especial - Domínio da visão	Escolas de Referência para alunos com DV.	69	56,92	3927,50
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	54,49	2288,50
	Total	111		
O tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com DV é maior	Escolas de Referência para alunos com DV.	68	57,59	3916,00
	Escola de não Referência para alunos com DV.	42	52,12	2189,00
	Total	110		

Test Statistics^a

	Na execução de determinadas tarefas, o aluno com DV poderá ser apoiado pelos colegas	Durante todas as aulas, é vantajoso para os alunos com DV a presença de outro professor da mesma área disciplinar	Durante todas as aulas, o professor de Educação Especial, domínio da visão, deve estar presente para apoiar o aluno	O professor titular é o responsável pelo aluno com DV, na sua área disciplinar	Uma turma com vinte alunos é adequada para o ensino de alunos com DV	O professor titular poderá atender à necessidades dos alunos com DV, nas suas aulas	Apenas o professor de Educação Especial com formação na área da visão poderá ensinar o aluno com DV	O professor titular deve conduzir as aulas de modo a atender a todas as especificidades do aluno com DV	Deve existir colaboração entre o professor titular e o professor de Educação Especial - Domínio da visão	O tempo que o professor demora a preparar uma aula para uma turma que inclua um aluno com DV é maior
Mann-Whitney U	1336,500	1187,000	1212,000	1079,500	1177,000	1318,000	971,500	1381,000	1385,500	1286,000
Wilcoxon W	2156,500	3602,000	3558,000	1859,500	2080,000	2179,000	3317,500	3727,000	2288,500	2189,000
Z	-,608	-1,468	-1,175	-1,549	-1,588	-,502	-2,959	-,305	-,693	-1,068
Asymp. Sig. (2-tailed)	,543	,142	,240	,121	,112	,616	,003	,760	,488	,286

a. Grouping Variable: Tipologia de escola